

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**La inteligencia musical: actitudes y estrategias en la
educación musical**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Ángeles Oriol López

Director

Luis Fernando Vílchez Martín

Madrid

© María Ángeles Oriol López, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LA INTELIGENCIA MUSICAL: ACTITUDES
Y ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN
MUSICAL**

Presentada por

M^a DE LOS ÁNGELES ORIO LÓPEZ

Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Música

DIRECTOR DE LA TESIS: Dr. Luis Fernando Vílchez Martín

Madrid, 2011



TESIS DOCTORAL

LA INTELIGENCIA MUSICAL: ACTITUDES Y ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

M^a de los Ángeles Oriol López

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección, Ciencias de la Educación)

Título Profesional de Música (Especialidad, Piano)

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Madrid, 2011

A mis padres, José y Ángeles

A mi esposo, Juan Luis

AGRADECIMIENTOS

Cualquier obra bien hecha es fruto, no sólo de su autor, sino de muchas personas e instituciones que a lo largo de su desarrollo han colaborado, de alguna forma, en su realización.

Mi agradecimiento, en primer lugar, a los miembros del tribunal por haber aceptado estar presentes en esta tesis.

Agradezco al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación que acogiera este proyecto de investigación, facilitando el cauce institucional necesario para su desarrollo.

De modo especial, mi agradecimiento al Dr. Luis Fernando Vílchez, director de esta investigación, por haber creído y confiado desde el primer momento en este proyecto. Su experiencia junto a sus sabias aportaciones, además de su estímulo y apoyo, han sido fundamentales para que este trabajo culmine satisfactoriamente.

Agradezco a los catedráticos: Dr. Nicolás Oriol y Dra. M^a Teresa Díaz-Allué, el haber apoyado desde el comienzo, mis deseos de investigar y al Dr. Gabriel Rusinek, por sus enseñanzas en el trabajo previo a la Tesis.

A todos los profesores y compañeros de los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, y de Expresión Musical y Corporal de esta Facultad, con los que he compartido y discutido ideas durante el tiempo de formación para el doctorado.

Debo un especial agradecimiento a mi familia, sobre todo a mi esposo, Juan Luis, pues sin su ayuda y ánimo en todo momento no habría podido desarrollar la investigación, así como a mi hermano José M^a, por su apoyo musical y técnico. En todos ellos se manifiesta de algún modo, la Inteligencia Musical.

Agradezco la valiosa aportación de los estudiantes y profesores de los centros escolares implicados en la Tesis, así como la de los docentes y expertos en Música que, con tanta cordialidad, han colaborado.

Mi agradecimiento a los compañeros de trabajo, amigos y ayudantes técnicos por sus valiosas aportaciones.

A todos los que lean y se interesen por esta tesis, gracias y mi deseo de que sea motivo para creer cada vez más en la educación, en los adolescentes y en las posibilidades que la educación musical ofrece a las personas.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

Presentación de la investigación	6
--	---

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO. CUESTIONES DE FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

Panorámica.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
---	-----------

1.1. Importancia de las cuestiones y objetivos de la investigación	15
1.2. Investigaciones en el ámbito educativo musical	17
1.3. Planteamiento de la investigación y metodología.....	28
1.4. Contexto de la trayectoria investigadora de la doctoranda	30
1.5. Cronograma de la investigación.....	31
1.6. Resumen.....	34

CAPÍTULO II. MÚSICA, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	35
--	-----------

2.1. La Música, arte y saber	37
2.1.1. Música y cerebro	40
2.1.2. El oído musical	45

2.1.3. La Musicoterapia	47
2.2. La Psicología de la Música. Teorías que explican la conducta musical	50
2.2.1. Teoría del Aprendizaje	52
2.2.2. Teorías Cognitivas.....	53
2.2.3. La Psicología Social	62
2.2.4. Teoría Psicométrica	69
2.3. La Educación Musical	71
2.3.1. Educación musical versus enseñanza musical.....	72
2.3.2. Situación actual de la educación musical escolar.....	75
2.3.3. Los adolescentes y la música.....	86
2.4. Resumen.....	91

CAPÍTULO III. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, DE H. GARDNER..... 95

3.1. La Inteligencia. Principales teorías.....	97
3.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples: Origen y fundamentación	101
3.2.1. La Competencia Cognitiva como conjunto de inteligencias	104
3.2.2. Contextualización y distribución de las inteligencias	112
3.2.3. Superdotación y talento.....	114
3.2.4. Proyectos que desarrollan las IM	116
3.3. Resumen.....	122

CAPÍTULO IV. LA INTELIGENCIA MUSICAL (INMU)..... 123

4.1. Concepto de INMU	125
-----------------------------	-----

4.2.	Indicadores de INMU. La creatividad musical	132
4.3.	Importancia del contexto en el desarrollo de la INMU	142
4.4.	Influencia de la INMU en el desarrollo de las otra inteligencias	145
4.5.	Resumen.....	150

CAPÍTULO V. ACTITUDES ASOCIADAS CON LA INMU 153

5.1.	Actitudes que potencia la música	157
5.2.	Relación de la INMU con las inteligencias personales	164
5.2.1.	INMU e inteligencia interpersonal.....	167
5.2.2.	INMU e inteligencia intrapersonal. El autoconcepto musical	169
5.2.3.	Inteligencia intrapersonal y autoconocimiento.....	170
5.2.4.	Importancia de la autoestima en el desarrollo personal	172
5.2.5.	Fuentes con las que elaboramos el autoconcepto	178
5.2.6.	El autoconcepto musical: las creencias sobre la propia capacidad musical....	179
5.3.	Resumen.....	182

CAPÍTULO VI. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA INMU..... 185

6.1.	El aprendizaje procedimental, cooperativo y significativo.....	188
6.1.1.	El conocimiento procedimental frente al declarativo	189
6.1.2.	Aprendizaje cooperativo frente al individual	191
6.1.3.	El aprendizaje significativo	193
6.2.	Experiencias musicales de carácter estratégico	195
6.2.1.	Encuentro musical de jóvenes: Com sona l'ESO (Cómo suena la ESO)	196

6.2.2.	Hacer música en grupo: una experiencia común a todas las enseñanzas. Bernal y Balsera (2009)	197
6.2.3.	Las agrupaciones musicales escolares como reforzadores del rendimiento escolar. Bermell y Alonso (2006)	198
6.2.4.	Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela	198
6.2.5.	Los coros infantiles como contextos de aprendizaje y su proyección sociocultural. Aranguren y Jimeno (2009)	201
6.2.6.	Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. Díaz (2005)	202
6.2.7.	La creación de una ópera original	203
6.3.	Resumen.....	206

CAPÍTULO VII. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA..... 207

7.1.	Introducción	209
7.2.	Paradigmas en la investigación socio educativa.....	210
7.3.	El paradigma interpretativo con metodología mixta. Nuestro enfoque.....	218
7.3.1.	La etnografía educativa como método de investigación cualitativa orientado a la comprensión	219
7.3.2.	La investigación-acción como método de investigación cualitativa orientada al cambio	220
7.4.	Estrategias, técnicas y recursos para la recogida de datos y análisis de información	222
7.4.1.	Observación participante.....	222
7.4.2.	La historia de vida, a través del Mapa de incidentes críticos o Río musical ...	224
7.4.3.	Entrevista	227
7.4.4.	Panel Delphi	229
7.4.5.	Cuestionario	230
7.5.	Resumen.....	232

SEGUNDA PARTE

ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN

Panorámica.....	237
-----------------	-----

CAPÍTULO VIII. ITINERARIO 1º DE INVESTIGACIÓN. ESTUDIO LONGITUDINAL CON OBSERVACIÓN DE ACTITUDES, DESARROLLADAS POR ADOLESCENTES EN LA CLASE DE MÚSICA ESCOLAR, A LO LARGO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 239

8.1. Planteamiento	241
8.2. Diseño y realización de la investigación	242
8.2.1. Contexto.....	242
8.2.2. Participantes.....	243
8.2.3. Proyectos y proceso	244
8.2.4. Método y técnicas de recogida de datos	250
8.2.5. Cuestiones éticas	252
8.2.6. Triangulación	253
8.3. Análisis e interpretación de datos	254
8.3.1. Actitudes relacionadas con el autoconcepto (inteligencia intrapersonal).....	256
8.3.2. Actitudes relacionadas con la convivencia y el compañerismo (inteligencia interpersonal).....	301
8.3.3. Indicadores de INMU detectados en los estudiantes	318
8.4. Resumen.....	337

CAPÍTULO IX. ITINERARIO 2º DE INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS DE LAS BIOGRAFÍAS MUSICALES Y DE LAS OPINIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA, EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA QUE TOCAN INSTRUMENTOS MUSICALES..... 341

9.1. Planteamiento	343
9.2. Diseño y realización de la investigación	345
9.2.1. Contexto.....	345
9.2.2. Participantes	345
9.2.3. Método y técnicas de recogida de datos	346
9.2.4. Cuestiones éticas.....	349
9.2.5. Triangulación.....	349
9.3. Análisis e interpretación de los datos	349
9.3.1. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU	353
9.3.2. Autoconcepto musical de los estudiantes	374
9.3.3. Indicadores de INMU detectados en los estudiantes	391
9.3.4. Actitudes de los estudiantes, potenciadas por la educación musical	401
9.3.5. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo efectivo de la Inteligencia Musical en los escolares	413
9.3.6. Características personales detectadas en los estudiantes de instrumento musical	423
9.3.7. Aspectos significativos del rendimiento académico de los estudiantes de instrumento.....	430
9.4. Resumen.....	435

CAPÍTULO X. ITINERARIO 3º DE INVESTIGACIÓN. BÚSQUEDA DE PERSPECTIVAS COMPARTIDAS SOBRE LA INMU, A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE DE PROFESORES DE MÚSICA EN SECUNDARIA..441

10.1. Planteamiento	443
10.2. Diseño y realización de la investigación	444
10.2.1. Método y técnica de recogida de datos.....	444
10.2.2. Contexto de los participantes.....	446
10.3. Análisis e interpretación de los datos	450
10.3.1. Opinión de los profesores sobre la situación actual de la Música, y sobre su conocimiento de la INMU.	450
10.3.2. Indicadores (habilidades, destrezas) de la INMU	452
10.3.3. Actitudes personales asociadas con la educación musical	454
10.3.4. Influencias de los contextos en la elaboración del autoconcepto musical de los estudiantes	455
10.3.5. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza- aprendizaje para el desarrollo efectivo de la INMU en los escolares.....	457
10.3.6. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU.	460
10.4. Resumen.....	461

CAPÍTULO XI. ITINERARIO 4º DE INVESTIGACIÓN. APORTACIÓN DE EXPERTOS EN EL CAMPO MUSICAL, A TRAVÉS DE UN PANEL DELPHI, SOBRE LA INMU.....463

11.1. Planteamiento	465
11.2. Diseño y realización de la investigación	466
11.2.1. Participantes.....	466
11.2.2. Método y técnica de recogida de datos.....	468

11.3. Análisis e interpretación de los datos	470
11.3.1. Definición descriptiva de INMU.....	470
11.3.2. Indicadores de INMU en un sujeto.....	473
11.3.3. Características personales de los estudiantes de instrumento.....	477
11.3.4. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU	482
11.3.5. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza- aprendizaje para el desarrollo fectivo de la INMU	490
1.3.6. Aspectos del cultivo de la música que contribuyen a la educación integral de la persona	497
11.4. Resumen.....	502

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Panorámica.....	509
-----------------	-----

CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN..... 511

12.1. Interpretación general de los datos.....	513
12.1.1. Definición descriptiva de Inteligencia Musical	513
12.1.2. Indicadores (habilidades, destrezas) de la INMU	514
12.1.3. Actitudes asociadas con la educación musical	518
12.1.4. Características personales de los estudiantes de instrumento.....	522
12.1.5. Influencias en la elaboración del autoconcepto musical de los estudiantes ..	523
12.1.6. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo efectivo de la INMU en los escolares.....	525

12.1.7. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU.	528
12.1.8. Aspectos significativos del rendimiento académico de los estudiantes de instrumento.....	532
12.1.9. Aspectos de la Inteligencia Musical que se relacionan con el desarrollo de las otras inteligencias.....	532
12.2. Conclusiones generales	534
12.3. Aportaciones de la Tesis	537
12.4. Propuestas de investigación	538

CUARTA PARTE. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA	543
DOCUMENTOS LEGISLATIVOS REFERENCIADOS.....	569

QUINTA PARTE. ANEXOS

Anexo 1. Itinerario 1º: 1º de ESO. Calendario de sesiones	573
Anexo 2. Itinerario 1º. 1º de ESO. Grupos.....	575
Anexo 3. Itinerario 1º. 1º ESO. Concierto final. Tutores: cuestionario de observación	577
Anexo 4. Itinerario 1º. 1º y 3º de ESO. Ficha de actitud del alumno, al comienzo de curso	579
Anexo 5. Itinerario 1º. 3º ESO. Sesiones de trabajo	580
Anexo 6. Itinerario 1º. 3º ESO. Concierto final: Ficha de observación del profesor	582
Anexo 6B. Itinerario 1º. 3º ESO. Concierto final: Resumen de las observaciones de los profesores.....	583
Anexo 7. Itinerario 1º. 3º ESO. Cuestionario final a los estudiantes.....	585

Anexo 7B. Itinerario 1º. 3º ESO. Cuestionario final a los estudiantes: Resultados	587
Anexo 8. Itinerario 1º. 4º ESO. Sesiones de trabajo	614
Anexo 9. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento. Río musical: Carta de autorización familiar	615
Anexo 9B. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento. Río musical: Presentación al estudiante	616
Anexo 9C. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento. Ríos musicales.....	619
Anexo 10. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento. Entrevista abierta semiestructurada	667
Anexo 10B. Itinerario 2º. Entrevistas.....	668
Anexo 11. Itinerario 2º. Estudiantes del CC. Opinión consensuada de las profesoras de Música escolar	789
Anexo 11B. Itinerario 2º. Estudiantes del CPr. Opinión del profesor de Música escolar	791
Anexo 11C. Itinerario 2º. Estudiantes del IES. Opinión de la profesora de Música escolar .	793
Anexo 12. Itinerario 3º. Profesores de Música en Secundaria. Cuestionario: Carta de presentación.....	794
Anexo 12B. Itinerario 3º. Profesores de Música en Secundaria. Cuestionario	795
Anexo 13. Itinerario 4º. Expertos en Música. Panel Delphi. Carta de presentación	802
Anexo 13B. Itinerario 4º. Panel Delphi. Síntesis primera.....	804
Anexo 13C. Itinerario 4º. Panel Delphi. Informes finales.....	805

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, GRÁFICOS e ILUSTRACIONES

Para la clasificación de tablas, cuadros, gráficos e ilustraciones, una vez consultadas diversas tesis y editoriales de vanguardia en nuestro país, se ha optado por el criterio más común que impera en este ámbito.

- Se considera “tabla” la formada por el comando electrónico del mismo nombre y conformado por un número indeterminado de filas y columnas.
- Se considera “cuadro” la representación de configuración libre, formada por cuadros de texto y diversas autoformas, que da lugar a mapas conceptuales, flujogramas, etc.
- Se considera “gráfico” la representación de datos por medio de las posibilidades que ofrece con ese nombre el programa informático Excel.
- Se considera “ilustración” un dibujo o imagen que adorna o documenta un texto.

TABLAS

Tabla 1. Cronograma de la investigación	33
Tabla 2. Funciones mentales musicales asociadas a cada uno de los hemisferios del cerebro humano.	42
Tabla 3. El desarrollo de la Inteligencia Musical (Nebreda, 2009).....	56
Tabla 4. La Música en la legislación educativa española. Síntesis elaborada por la doctoranda.....	77
Tabla 5. Contribución de la Música a la adquisición de las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Estructuración realizada por la doctoranda.....	85
Tabla 6. Aspectos constitutivos de la INMU. Síntesis elaborada por la doctoranda	131
Tabla 7. Indicadores de Inteligencia Musical (Vílchez, 2009) y (Del Pozo, 2005) .	135
Tabla 8. Habilidades de Inteligencia Musical (Armstrong, 2006)	136
Tabla 9. Valores, aprendizajes y sentimientos relacionados con la música coral u orquestal (Ferrer, 2009)	161
Tabla 10. Valores humanos, a través de la experiencia de pertenecer y cantar en un coro (Vílchez, 2009)	162
Tabla 11. Contribución de la música a la formación integral de la persona (Vílchez, 2009).....	163
Tabla 12. Inteligencia emocional: habilidades y rasgos de carácter (Lacárcel, 2003)	166
Tabla 13. Actitudes de la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2009).....	171

Tabla 14. Conductas relacionadas con la autoestima (Bermúdez, 2003).....	178
Tabla 15. Reacciones del miedo escénico (Yagosesky, 2005).....	181
Tabla 16. Aspectos, características y competencias que favorece la educación vocal en un coro infantil (Aranguren y Jimeno, 2009)	202
Tabla 17. Características de los diversos paradigmas de investigación (Elaboración personal de la autora de la Tesis, a partir de las fuentes citadas)	214
Tabla 18. 3º ESO: Organización para la creación del musical.....	247
Tabla 19. Estudios musicales de cada estudiante	352
Tabla 20. Instrumentos que los estudiantes de música tienen en su casa	360
Tabla 21. Conclusiones. Indicadores de INMU	516
Tabla 22. Conclusiones. Actitudes asociadas con las inteligencias personales, según alumnos y estudiantes	519
Tabla 23. Conclusiones. Actitudes asociadas con la educación musical según profesores y expertos	520
Tabla 24. Conclusiones. Características personales de los estudiantes de instrumento	522
Tabla 25. Conclusiones. Influencias en la elaboración del autoconcepto.....	524
Tabla 26. Conclusiones. Actitudes docentes	526
Tabla 27. Conclusiones. Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música, destacadas por estudiantes y utilizadas por profesores	527

CUADROS

Cuadro 1. Itinerarios de la Investigación	29
Cuadro 2. Inteligencias de la Competencia Cognitiva. Elaborado por la doctoranda.	108
Cuadro 3. Competencias musicales de la INMU	132
Cuadro 4. Tipos de autoconcepto	173
Cuadro 5. Metodología de la investigación	219
Cuadro 6. Cronograma del itinerario 1º de investigación.....	244
Cuadro 7. Itinerario 2º de investigación	347

GRÁFICOS

Gráfico 1. 3º ESO: Grado de disfrute con las sesiones de trabajo	273
Gráfico 2. 3º ESO: Grado de libertad al realizar la actividad	298
Gráfico 3. Itinerario 3º: Profesores participantes. Comunidad Autónoma a la que pertenecen	446
Gráfico 4. Itinerario 3º: Profesores participantes. Centro en el que trabajan	447
Gráfico 5. Itinerario 3º: Profesores participantes. Nivel en el que imparten Música	447
Gráfico 6. Itinerario 3º: Profesores participantes. Nivel de estudios	448
Gráfico 7. Itinerario 3º: Profesores participantes. Número de alumnos por aula	449

Gráfico 8. Itinerario 3º: Profesores participantes. Recursos musicales en el aula....	449
Gráfico 9. Itinerario 3º: Opinión de los profesores sobre la implicación de la Dirección de su centro en la educación musical.....	450
Gráfico 10. Itinerario 3º: Opinión de los profesores sobre la situación legislativa de la enseñanza musical.....	451
Gráfico 11. Itinerario 3º: Conocimiento del concepto de INMU	451
Gráfico 12. Itinerario 3º: Indicadores de INMU.....	453
Gráfico 13. Itinerario 3º: Influencia de la música en el desarrollo de la personalidad de un sujeto.....	455
Gráfico 14. Itinerario 3º: Influencias en la elaboración del autoconcepto musical ..	456
Gráfico 15. Itinerario 3º: Importancia de la teoría y la práctica en la clase de Música	457
Gráfico 16. Itinerario 3º: Uso de estrategias grupales o individuales	457
Gráfico 17. Itinerario 3º: Estrategias de enseñanza-aprendizaje	459
Gráfico 18. Itinerario 3º: Influencia de los contextos en el desarrollo de los intereses musicales de un estudiante	460

ILUSTRACIONES

Ilustración 1: 1º ESO. Canción: “Agobios”	266
Ilustración 2: 1ºB, G3.: Partitura de flauta.....	319
Ilustración 3. Partitura: 1ºA, G1	327

Ilustración 4. Partitura: 1ºA, G3.....	328
Ilustración 5. Partitura: 1ºC, G2.....	329
Ilustración 6. Partitura: 1ºD, G3.....	330

SIGLAS

AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos

BIVEM: Biblioteca Virtual de Educación Musical

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente

CC: Centro Concertado

CI: Coeficiente Intelectual

COAEM: Confederación de Asociaciones de Educación Musical

CPr: Centro Privado

DeSeCo: Proyecto de Definición y Selección de Competencias

ERIC: *Educational Resources Information Center*

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FESNOJIV: Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles (FESNOJIV) de Venezuela

IE: Inteligencia Emocional

IES: Instituto de Educación Secundaria

IM: Inteligencias Múltiples

INEF: Instituto Nacional de Educación Física

INMU: Inteligencia Musical

ISI: *Institute for Scientific Information*

ISME: *International Society for Music Education*

JCR: *Journal Citation Reports*

LGE: Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa

LOCE: Ley Orgánica de Calidad en Educación

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOECE: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares.

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOPEG: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

M. A.: M^a Ángeles, profesora investigadora

OA: Oído Absoluto

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PIDIEM: Programa para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Música

PISA: Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos

PROMUSVA: Profesores de Música de Valladolid

SEM-EE: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Tesis que presentamos, se apoya en el concepto de inteligencia que Howard Gardner desarrolla en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1983, 1993). Gardner concibe la inteligencia, fundamentalmente, como “capacidad cognitiva” que se manifiesta en cada una de las competencias intelectuales humanas, también denominadas estructuras de la mente, y que se potencia a través de todas ellas. La Inteligencia Musical, objeto de esta investigación y que denominamos con la sigla INMU, es una de las competencias intelectuales, con su autonomía y características específicas.

El motivo básico de esta investigación se apoya en la firme convicción de que la INMU es una realidad personal con características peculiares, así como que su desarrollo influye en la personalidad y en la capacidad cognitiva del sujeto. Por ello partimos de un deseo de búsqueda, cuya finalidad es conocer, en primer lugar, qué actitudes potencia la práctica musical en las personas, concretamente en los adolescentes; en segundo lugar, identificar habilidades y destrezas, a modo de indicadores de INMU en un sujeto y, por último, establecer actitudes docentes y estrategias didácticas que potencien y estimulen dicha inteligencia entre los más jóvenes.

No podemos obviar algunos hechos constatables a lo largo de los tiempos. En primer lugar, que no siempre hay una relación directa entre persona inteligente, incluso musicalmente hablando, y persona con valores y actitudes positivas. En segundo lugar, que existen personas consideradas con INMU, que no han seguido estudios musicales desde la infancia. Por último, que muchas personas no han desarrollado su capacidad musical, sencillamente porque no han tenido

oportunidades para ello. Pero, teniendo todo eso presente, partiremos del supuesto de que la educación musical es portadora de actitudes positivas y valores que pueden contribuir al desarrollo armónico de la personalidad, y que las habilidades y destrezas que se desarrollan con la práctica musical repercuten en el desarrollo de la capacidad intelectual del sujeto.

La adolescencia constituye una etapa vital en la construcción de la identidad personal. La realidad nos muestra, a través de la experiencia y de los diversos medios de comunicación, a los adolescentes actuales muy interesados por lo musical; escuchan o “hacen” música según su situación personal; no pueden vivir sin la música, es más, se puede afirmar que está presente en la vida de todos ellos. Pero ¿hasta qué punto se puede hablar de que tienen Inteligencia Musical? Incluso nos planteamos interrogantes que van más allá: ¿Qué existe de diferente en un adolescente, que desde su infancia ha seguido estudios más o menos formales, de música y ha llegado a “dominar” un instrumento clásico, de aquellos que no han tenido dicha oportunidad, pero que la practican a su modo y disfrutan con ella?

En las actuales aulas de Secundaria, existen pocos estudiantes con estudios musicales oficiales, y sin embargo, ese pequeño grupo generalmente está formado por alumnos y alumnas que suelen ser capaces de compatibilizar la actividad escolar y la musical, obteniendo resultados positivos en ambos campos. ¿Podemos hablar de un mayor desarrollo de su capacidad intelectual al ejercitar la música? Si es así, ¿qué aporta la práctica musical?, ¿qué actitudes desarrolla?, ¿qué aspectos son los que identifican dicha INMU?

Partiendo de que la capacidad cognitivo-musical de cada sujeto es un potencial humano que se puede y se debe desarrollar, sobre todo en los escolares, podemos afirmar con Aranguren (2009) que “la Música, en el nivel de Secundaria, constituye una materia curricular especialmente idónea para abordar los objetivos pedagógicos que la diversidad del alumnado requiere” (p. 456).

Nuestra investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo, utilizando técnicas fundamentalmente cualitativas, aunque también con alguna de tipo cuantitativo, por lo que el enfoque metodológico se puede considerar mixto.

Para ello se han seguido cuatro itinerarios de investigación, orientados a mostrar cómo se manifiesta la INMU en un persona, a través de la indagación de habilidades y actitudes que normalmente manifiestan los adolescentes de Secundaria cuando “hacen” música, ya sea cuando componen en grupo, sin poseer estudios musicales específicos, ya sea cuando tocan un instrumento musical clásico porque lo han aprendido desde la infancia. Por otra parte, hemos tratado de conocer la opinión de profesores de Música y de expertos en diversos ámbitos musicales sobre los aspectos que contribuyen al desarrollo de la capacidad musical de un estudiante.

Esta tesis persigue, además, fines didácticos, ya que trata de mejorar la práctica docente. Entre las implicaciones de esta investigación para dicha práctica, podemos destacar la de ser un incentivo para el profesorado de Secundaria, instándole a utilizar estrategias de educación musical, que desarrollen lo mejor de cada alumno. Y, sobre todo, consideramos que de esta investigación se derivaría una llamada a las autoridades educativas y a las administraciones públicas, para que favorezcan con recursos de todo tipo la enseñanza musical en todos los niveles educativos.

Antes de continuar, es necesario aclarar que utilizaremos indistintamente los términos “adolescente”, “estudiante”, “alumno”, o “joven” para designar a los sujetos que cursan estudios de Secundaria en nuestro país. En todo caso, hablaremos como referencia de la franja de edad entre los 12-17 años. No obstante, de modo específico, emplearemos “alumno” para referirnos a los participantes del itinerario 1º de la investigación y “estudiante” para los del itinerario 2º.

Presentación de la investigación

El trabajo que presentamos está estructurado en torno a tres partes o bloques de contenido, completándose con dos partes finales que hacen referencia a la Bibliografía y los Anexos.

- La **I Parte**, compuesta de 7 capítulos, constituye el primer bloque investigador, en el que se recogen aspectos de fundamentación: Cuestiones y Objetivos, Marco Teórico y Metodología.
- La **II Parte**, que incluye 4 capítulos, constituye el bloque empírico de la investigación. Recoge cuatro itinerarios de investigación, convergentes, para dar respuesta a los objetivos de la Tesis.
 - El primer itinerario se ha planteado como un estudio longitudinal de alumnos de Secundaria a lo largo de su trayectoria académica en ese nivel, basado en la observación participante de actitudes, mientras realizaban determinadas estrategias cooperativas en la asignatura de Música.
 - El segundo itinerario analiza la biografía musical de estudiantes de Secundaria, que han tenido oportunidad de desarrollar su INMU a través del estudio específico de un instrumento musical.
 - El tercer itinerario recoge, a través de un cuestionario, la valiosa aportación de los profesores de Música, que desarrollan su actividad académica con adolescentes.
 - El cuarto itinerario, recoge la aportación de expertos cualificados en el campo de la educación musical, a través de un panel Delphi.
- La **III Parte**, incluye las Conclusiones de la Tesis, a modo de síntesis e interpretación general de los datos, basadas en las constantes aparecidas a lo largo de los cuatro itinerarios de investigación. Seguidamente, se exponen las conclusiones generales y las principales aportaciones de esta tesis al mundo científico. En segundo lugar, se recoge un apartado de carácter prospectivo que

podría considerarse como continuación del trabajo realizado, en el que se proponen posibles líneas de investigación que se abren a partir de lo investigado en esta tesis.

- La **IV Parte**, recoge la Bibliografía y la Legislación referenciada
- La **V Parte**, aporta una serie de Anexos, que clarifican y completan el trabajo presentado.

PRIMERA PARTE

**MARCO TEÓRICO. CUESTIONES DE
FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA**

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO. CUESTIONES DE FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

Panorámica

La **I Parte** recoge el primer núcleo de la investigación. Se ha tratado de elaborar un marco teórico apropiado al objeto de la Tesis. Consta de siete capítulos repartidos del modo que exponemos a continuación.

En el **Capítulo I** se justifica el tema elegido; se presentan las cuestiones y objetivos de la Tesis, indagando sobre las investigaciones existentes en referencia a nuestro tema de estudio; y se exponen los aspectos esenciales de la metodología y el contexto de la investigación.

En el **Capítulo II** se exponen las disciplinas implicadas en esta investigación: Música, Psicología y Educación. Se analizan las diversas teorías que relacionan la Psicología y la Música, y se presenta la situación legislativa y la realidad de la Educación Musical.

El **Capítulo III** se dedica a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y sus aplicaciones, en la que se basa nuestro concepto de Inteligencia Musical.

El **Capítulo IV** se dedica al concepto de Inteligencia Musical que utilizaremos en la investigación. Se exponen los principales indicadores y su importancia en el desarrollo de la persona.

El **Capítulo V** se centra en el tema de las actitudes que se encuentran asociadas a la INMU, especialmente relacionadas con las inteligencias personales: interpersonal e intrapersonal. Se destaca el autoconcepto musical como esencial en el desarrollo de la INMU.

El **Capítulo VI** se centra en las estrategias educativas para el desarrollo de la INMU, destacando la importancia del aprendizaje procedimental, cooperativo y significativo. Se exponen una serie de experiencias musicales de carácter estratégico, llevadas a cabo actualmente con sujetos en edad escolar.

En el **Capítulo VII** se expone la fundamentación metodológica. Se realiza un análisis de los principales paradigmas y se justifica la metodología empleada y las técnicas de recogida de datos, en coherencia con dicho marco teórico y con las cuestiones y objetivos planteados.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Y

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Importancia de las cuestiones y objetivos de la investigación

La actual y reconocida corriente de las Inteligencias Múltiples (IM), promovida por Gardner en 1983 con su obra *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, ha motivado el desarrollo de abundantes planteamientos educativos, así como de investigaciones que poco a poco van surgiendo, como demandaba Sternberg en 1997, al tiempo que reconocía la fuerza educativa de dicha teoría: “Tenemos una teoría poderosa que ha engendrado programas educativos, pero no disponemos de investigación empírica en psicología que sostenga sus afirmaciones. Es importante que esa investigación se produzca pronto” (p. 123).

El análisis de las bases de datos sobre investigaciones en el campo de la educación musical, especialmente sobre la INMU, muestra la necesidad de seguir incentivando en nuestro país la investigación musical, de modo especial en el campo de la Psicología de la Música y, más concretamente, en el ámbito de la Educación Secundaria. Por ello, esta tesis creemos que da respuesta a tal demanda y que puede aportar fundamentación teórica y práctica a la búsqueda científica dentro del tema elegido.

Dado que esta investigación es principalmente de carácter cualitativo, nos referiremos primero a unas cuestiones o interrogantes que son los que la mueven. A continuación, se establecen unos objetivos de trabajo propiamente dichos, que tratan de responder a dichas cuestiones.

A. Cuestiones que motivan la investigación

1. ¿Qué se entiende por una persona inteligente desde el punto de vista musical?
2. ¿Cuáles son los principales indicadores (habilidades y destrezas) que nos permiten identificar la Inteligencia Musical en un sujeto?
3. ¿Qué actitudes son las que más potencia la educación musical en una persona?
4. ¿Qué perfil caracterológico manifiestan los estudiantes de música?
5. ¿Hasta qué punto la práctica musical favorece el autoconcepto y las relaciones interpersonales del sujeto?
6. ¿Qué actitudes docentes y estrategias educativas son las más adecuadas para desarrollar la INMU en los escolares?
7. ¿Qué influencia tiene el contexto del sujeto en el desarrollo de su inteligencia musical?
8. ¿Qué rendimiento académico suelen obtener los adolescentes que cursan estudios musicales extraescolares?
9. ¿En qué medida el desarrollo de la INMU potencia la capacidad cognitiva del sujeto?
10. ¿Qué opinan los profesionales de la música sobre la INMU?

B. Objetivos que tratan de responder a las cuestiones planteadas

1. Elaborar una definición descriptiva de Inteligencia Musical.
2. Establecer indicadores (habilidades, destrezas) de la Inteligencia Musical.
3. Constatar posibles actitudes asociadas con la educación musical.
4. Detectar características personales de los estudiantes de instrumento.

5. Analizar influencias en la elaboración del autoconcepto musical de los estudiantes.
6. Constatar actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje para un desarrollo efectivo de la Inteligencia Musical en los escolares.
7. Identificar la influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU.
8. Identificar aspectos significativos del rendimiento académico de los estudiantes de instrumento.
9. Concretar aspectos de la Inteligencia Musical que se relacionan con el desarrollo de las otras inteligencias, especialmente de las inteligencias personales.
10. Contrastar los datos obtenidos en los diversos itinerarios, con las aportaciones de los profesionales de música.

1.2. Investigaciones en el ámbito educativo musical

La investigación educativa-musical ha aumentado en las últimas décadas, como muestran las muchas recensiones realizadas (Colwell, 1992; Colwell y Richardson, 2002; Bresler, 2007), el aumento de la tesis doctorales en nuestro país (Oriol, 2010) y la cantidad de revistas científicas dedicadas a ella.

Entre las revistas, podemos destacar “el *British Journal of Music Education (BJME)*. Se trata de “una revista que se esfuerza por fortalecer las conexiones entre la investigación y la práctica; abarca diversos temas de enseñanza y aprendizaje de la música, tanto en contextos formales, como no formales e informales: el aula de música a partir de clases individuales, grupales y toda clase de enseñanza instrumental y vocal, música en la educación superior, la educación musical comparada en los diferentes países, música en las comunidades y la formación docente del profesorado. Otra revista de consulta es *Psychology of Music* que desde el año 1972 publica investigaciones originales de naturaleza cuantitativa, cualitativa o mixta. Recoge temas sobre el avance cognitivo, sobre percepción y sobre el

desarrollo, el aprendizaje y la disposición o destreza en el estudio de la música, con el acento puesto en lo psicológico o educacional” (Díaz, 2010, p. 21-22).

Para el análisis de la investigación musical en España, hemos realizado un rastreo de las tesis doctorales publicadas, apoyándonos fundamentalmente en la investigación de Nicolás Oriol (2010), en la que el autor recoge y clasifica los datos del programa Teseo¹, referentes a las tesis doctorales de música publicadas en España desde 1978. También es interesante la recopilación realizada unos años antes por Pastor (2002), titulada “La investigación educativa musical” y que aparece integrada en la de Oriol.

Oriol (2010) clasifica 503 tesis doctorales musicales, agrupándolas en dos grandes núcleos: temas de música en general (401 tesis) y temas sobre enseñanza y aprendizaje de la música (102 tesis). A su vez, cada núcleo lo distribuye, según la temática, en grandes apartados que contienen subgrupos.

Dentro de las 401 tesis de temática general, Oriol establece 25 apartados o bloques temáticos. Esos bloques no tienen relación con la temática de la tesis que presentamos, salvo la que aparece en el apartado de “Acústica” y subapartado de “Psicología”, de A. Laucirica (1998): *Los efectos del oído absoluto sobre el procesamiento del intervalo melódico temperado*. La autora realiza su estudio a 89 estudiantes de grado superior de Conservatorio y demuestra que todos tienen oído absoluto. También, que las personas con mejor oído absoluto presentan un buen oído relativo, y que los sujetos con oído absoluto que obtienen peor puntuación en oído relativo, tienen un tipo limitado por las alteraciones para detectar las escalas cromáticas.

El tema del oído absoluto puede considerarse un indicador de INMU, aunque puede haber personas que carezcan de él y tengan desarrollada su INMU, como expondremos en el capítulo II.

¹ Teseo es una fuente de datos, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, que recoge las tesis doctorales que se han ido leyendo en España.

Las 102 tesis sobre enseñanza y aprendizaje de la música, se refieren a los temas pedagógicos y didácticos. Oriol (2010, p. 65) establece 17 apartados o bloques temáticos que, por el interés pedagógico que encierran, presentamos a continuación, ordenados de mayor a menor:

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. Intervención educativa – 18 | 10. Nuevas tecnologías – 4 |
| 2. Currículum – 15 | 11. Creatividad – 3 |
| 3. Profesorado – 13 | 12. Danza – 3 |
| 4. Psicología - 12 | 13. Acústica – 2 |
| 5. Etnomusicología, antropología,
folclore – 7 | 14. Conciertos didácticos – 1 |
| 6. Educación Especial – 5 | 15. Legislación – 2 |
| 7. Instrumentos – 5 | 16. Género – 1 |
| 8. Materiales y recursos – 5 | 17. Prensa - 1 |
| 9. Percepción – 5 | |

A continuación, destacamos las tesis que, a nuestro juicio, consideramos más significativas, por tener alguna relación con la investigación que presentamos. Aclaramos que la fecha de alguna tesis no coincide con la del programa Teseo, expuesta por Oriol, sino con la de la aprobación de la misma. Seguiremos el orden anteriormente establecido.

En el apartado de “**Intervención educativa**” hay 18 tesis. Destacamos las siguientes:

Relacionada con la Educación Secundaria y la significatividad del aprendizaje, se encuentra la de Gabriel Rusinek (2003a): *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en Educación Secundaria*. El autor investiga el aprendizaje musical en situaciones reales de aula. La indagación se realiza en un centro público de la Comunidad de Madrid y participan estudiantes de tercer curso de educación Secundaria. Propone un modelo cualitativo desde la perspectiva del profesor-investigador, en el que se analiza en qué consiste pensar en sonido, y se expone un marco teórico cognitivista para el aprendizaje musical. Entre otras cosas, presenta un enfoque cultural de la Inteligencia Musical y de los procesos mentales subyacentes a la audición, la ejecución y la creación musical.

La investigación de Lucía Ceñal (2009): *Patrimonio musical en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de caso*, trata de integrar el patrimonio musical en el currículo de Secundaria. Verifica que la música popular urbana o comercial puede provocar cambios actitudinales positivos en un grupo de estudiantes conflictivos. Para ello, estimula la motivación del alumno y fomenta el trabajo cooperativo.

En el apartado de “**Curriculum**”, hay 15 tesis y hemos constatado que ninguna se centra específicamente en la Educación Secundaria, ya que la referencia a este nivel educativo se encuentra en los otros apartados.

En el bloque de “**Psicología**”, hay 12 tesis; la mayoría hacen referencia a la investigación de las aptitudes musicales.

La tesis de Dionisio del Río (1980): *Aptitudes musicales de la población escolar española*, es la primera tesis dedicada a la enseñanza y aprendizaje de la música (Oriol, 2010). El autor aplica la batería de aptitudes musicales de Seashore a una muestra de 4.664 escolares y 568 adultos norteamericanos y españoles. Demuestra que existen diferencias evidentes entre los niños de la misma edad cronológica, no tanto en lo referente al sexo, como respecto al nivel socioeconómico. Los niños españoles son superados por los americanos en varios aspectos. El autor, en 1980, ponía de manifiesto la baja formación musical, así como las deficitarias bases educativas y ambientales respecto a la música. Destacaba la importancia del contexto en el desarrollo musical del sujeto.

Especial interés cobra para nuestra investigación, por su relación con la edad de los estudiantes de Secundaria, en la que hemos centrado nuestro trabajo, la tesis de Pedro Luis Nebreda (1999): *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. En dicha tesis se revisa, a la luz de los planteamientos de la Psicología Cognitiva, el concepto de aptitud musical, proponiendo la utilización de Inteligencia Musical en su lugar. Además, hay que destacar que el autor emplea una metodología mixta, cualitativa-cuantitativa para obtener datos de los adolescentes, incorporando entre las técnicas de investigación un cuestionario actitudinal y entrevistas.

La investigación de M^a José Aramberri (2003): *Comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical. Estrategias metacognitivas implicadas*, nos resulta de interés, porque analiza las estrategias metacognitivas de los sujetos que estudian un instrumento musical en el Conservatorio. Destaca, fundamentalmente, la importancia de la autorregulación, a la que considera un aprendizaje estratégico que, por consiguiente, hay que promover en el estudiante.

La tesis de Francisco J. Balsera (2006): *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*, analiza el comportamiento y desarrollo de las habilidades de ejecución de estudiantes que cursan grado medio en las especialidades de Piano y Música de Cámara, para mejorar la habilidad instrumental, la sensibilidad auditiva, la autonomía en la interpretación y la capacidad comunicativa.

En la tesis de Eva Martín (2006): *Atención y aptitudes musicales en niños entre diez y doce años*, la autora investiga cómo mejoran las aptitudes musicales cuando se interviene sobre la atención; utiliza el test de Seashore para medir las aptitudes musicales en una muestra de 200 alumnos, entre los 10 y los 12 años.

La tesis de Juan C. Ramos (2009): *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*, se centra en el análisis de la aptitud musical de estudiantes adolescentes.

En el apartado de “**Etnomusicología**”, hay 7 tesis de las que destacamos la de Susana Flores (2008): *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Nuestro interés reside en que se centra en la influencia de la música en los adolescentes, si bien lo que defiende es la importancia de la utilización de la música popular en las aulas y no sólo la clásica.

En el bloque de “**Educación Especial**”, hay 5 tesis de las que destacamos la de José R. Vitoria (2004): *Aptitudes musicales y aprendizaje instrumental de personas con necesidades educativas especiales*. Los sujetos estudiados en este trabajo son quince personas (con síndrome de Down, retraso mental y autismo), a las que se

aplica un programa de intervención diseñado para el desarrollo de sus capacidades interpretativas musicales sobre teclado. El objetivo principal es conocer mejor las aptitudes musicales y el aprendizaje instrumental de las personas con necesidades educativas especiales (NEE). Nuestro interés reside en que utiliza el concepto de INMU, así como el de competencia musical y los relaciona con otras competencias intelectuales. A la hora de clasificar los resultados distingue entre aptitudes y habilidades del siguiente modo:

- Aptitudes perceptivas auditivas
- Habilidades psicolingüísticas
- Aptitudes para la discriminación tonal rítmica
- Aptitudes para la discriminación de cualidades sonoras musicales.
- Habilidades para la ejecución instrumental.

Sobre “**Percepción**”, hay 5 tesis de las que destacamos las siguientes:

La tesis de Denise Álvares (1997): *La percepción musical en los escolares: relaciones con la Psicología Cognitivo-Evolutiva y la Pedagogía Musical*. Esta tesis fue presentada en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, de la Universidad Autónoma de Madrid. Considera la percepción musical en un contexto amplio en el que se posicionan tanto educadores musicales como psicólogos, sobre todo aquellos relacionados con la aportación cognitivo-evolutiva.

La tesis de M^a Elisa Gómez-Pardo (2000): *El lenguaje de la experiencia auditiva, la apreciación musical, con propuestas didácticas en la Educación Secundaria*, nos interesa porque se centra en la práctica musical de la escucha musical. Realiza un estudio empírico comparativo entre dos grupos de estudiantes de 3º de ESO, a los que se aplica un método de enseñanza y aprendizaje inductivo y otro deductivo en el reconocimiento auditivo de estilos musicales de tradición clásica, comparando los resultados.

La investigación de Roberto Cremades (2008): *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*, nos resulta de interés porque se centra en los

adolescentes y sus preferencias musicales. Para buscar la influencia en la elaboración de los estilos musicales del estudiante de Secundaria, distingue entre los ámbitos de educación informal y formal, destacando en los primeros: la televisión, la radio, las revistas juveniles, Internet, el entorno familiar y el grupo de iguales.

Sobre “Nuevas **Tecnologías**”, hay 4 tesis relacionadas con el uso de las TIC aplicadas al aula. Destacamos por su relación con la Educación Secundaria, la tesis de Yeray Rodríguez (2007): *Diseño, aplicación y evaluación de una metodología basada en la tecnología informática para la enseñanza de la música en la E.S.O.* Y la tesis de Manuel J. Espigares (2009): *Educación musical con TIC para centros de Secundaria: evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (el modelo Bordón).*

En el apartado de “**Creatividad**” hay 3 tesis de las que destacamos las siguientes:

La tesis de Magda Alegret (2005): *La creación musical a través de la información: estudio de un caso en primer ciclo de Secundaria* se basa en una investigación cualitativa con adolescentes de Secundaria, en la que la autora examina la expresión o comunicación de experiencias y sentimientos cuando acceden a la composición musical. Lo peculiar de la investigación es que se trata de estudio de caso, y además, utiliza para la composición el programa informático, *Music Time*. Nos parece sugestivo y novedoso el uso de los ordenadores en el aula para la composición musical.

La tesis de Lorenzo de Reizábal (2005): *Un modelo de intervención para el desarrollo de la creatividad en educación musical basado en la metodología de proyectos*, aborda el estudio de un proceso de innovación de la enseñanza de la música en los Conservatorios de Grado Medio, realizado con la finalidad de estudiar y explorar si la metodología de proyectos colaborativos permite mejorar, y en su caso aumentar, la creatividad de los estudiantes. Es relevante la estrategia cooperativa: el trabajo por proyectos, porque demuestra que es un poderoso medio para mejorar la creatividad de los estudiantes, para hacerles más conscientes sobre los procesos creativos que tienen lugar durante la composición y el análisis musical, para mejorar

su motivación y orientación al logro, para aumentar su compromiso con las tareas y mejorar su rendimiento, para mejorar su propia autoimagen y autoestima, y para crear espacios donde los estudiantes puedan desarrollar sus potenciales, tanto en el ámbito del aprendizaje musical como en el del desarrollo personal.

También centrada en la Educación Secundaria se encuentra la tesis de José M^a Peñalver (2006): *La aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la Música en la Educación Obligatoria*. Nuestro interés por esta investigación reside en que el autor se fija en una estrategia o método de enseñanza y aprendizaje de la Música: la improvisación, elaborando un método propio para su aplicación en Secundaria.

De entre las tesis no catalogadas en el estudio de Oriol (2010), destacamos las siguientes:

La tesis de Almudena Ocaña (2006): *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical*, se basa en el estudio de casos a través del método biográfico-narrativo; para ello utiliza como estrategia metodológica, lo que denomina “Historia de Vida”, utilizando la técnica del “Biograma”. Dicha técnica se estructura en una matriz, para cada caso, en la que aparecen unos criterios contextuales de tipo sociopolítico, educativo, personal, formativo y laboral, para analizar la identidad docente y profesional de los maestros de educación musical.

La tesis de Ana Isabel Aranguren (2009): *Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y estrategias docentes desde el área de música en la comunidad foral de Navarra*. En ella, se resalta “la omnipresencia de la música en la vida de los adolescentes” (p. 455) y la importancia de la educación musical como ayuda para que el adolescente logre su identidad personal. Así mismo, destaca el esfuerzo que el profesorado de Música está realizando para renovar sus estrategias docentes. Tenemos que destacar que la metodología utilizada se ha basado en el diseño mixto de investigación, lo que la autora considera positivo, porque le ha permitido, entre otras cosas, “un profundo análisis del contenido, completado con el contraste de las convergencias y divergencias detectadas entre los resultados del estudio” (p. 451).

Otra tesis, a cuya defensa pudimos asistir personalmente, y que tiene relación con algún aspecto de la investigación que presentamos, es la de Nidia Fernández Varela (2010): *Estrategias docentes para la educación musical en el primer ciclo de la E.S.O.* La autora se centra en los estudiantes de Secundaria de un centro de la Comunidad de Madrid y resalta lo que denomina “Cultura estratégica” entendiendo por tal el conjunto de estrategias que todo profesor debería dominar. Resalta la importancia de las estrategias de trabajo cooperativo, porque favorecen la interdependencia positiva, sobre todo a través de la autoevaluación y la coevaluación.

En general, podemos afirmar que apenas existen tesis específicas en nuestro país sobre las actitudes y los valores desarrollados por la música, aunque algunas hagan referencia a ellos. Tampoco sobre la Inteligencia Musical como tal –aunque sí sobre las aptitudes musicales–. Sin embargo, hay dos tesis que emplean ya el concepto de INMU. En los últimos años, se han ido realizando bastantes tesis centradas en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, lo que indica la importancia de esta etapa en el ámbito musical. Y también va cobrando interés el análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la música, destacando las de trabajo cooperativo.

Hay que destacar la reciente obra de Nebreda (2009), titulada *Inteligencia Musical*, en la que recoge fundamentalmente las aportaciones de su tesis, citada anteriormente. Nebreda, antes de exponer su concepto de Inteligencia Musical y su aportación sobre la música y los adolescentes, analiza las principales investigaciones, sobre todo a nivel internacional, realizadas en torno al fenómeno musical. Para ello recorre la historia del siglo XX, desde la década de los años cincuenta hasta la década de los noventa, en la que se extiende más, clasificando las investigaciones en torno a los siguientes temas: Neurofisiología; Percepción musical; Música y memoria; Música y representación icónica; Interpretación y creación musical; Sociología musical; Musicoterapia; Aptitud musical. De interés para nuestra tesis son las investigaciones citadas por Nebreda (2009), en relación con estudiantes de Secundaria o adolescentes. Muchas de ellas hacen referencia al aspecto sociológico de la música. De la década de los ochenta, destacamos la de Toohey (1982), que compara los conceptos que 100 estudiantes de Secundaria tenían sobre la influencia

de la música *pop* en sus vidas con las que tenía, en otro grupo de 100 universitarios, la música lírica. O la de Epstein, Pratto y Skipper (1990), que estudian la relación entre los problemas conductuales y las preferencias por la música del *heavy metal* y el *rap* en un grupo de 80 alumnos de Secundaria, en edades entre 11 y 16 años.

En un nivel más divulgativo, se encuentra el libro de M^a Luisa Ferreros (2008): *Inteligencia Musical. Estimula el desarrollo de tu hijo a través de la música*; en él, la autora realiza propuestas prácticas para desarrollar la INMU desde el comienzo de la vida.

En otra línea, nos resulta muy interesante la recopilación de artículos musicales realizada por Galera y Pérez (2008), “La Investigación en Educación Musical en la Base de Datos ERIC”, en la que se describe un análisis bibliométrico de los artículos de investigación en Educación Musical indexados en la base ERIC y publicados durante el período de 1995 a 2007². Sólo se analizan artículos y no tesis. Para realizar el estudio, se utilizan dos Bases de Datos como recursos para este trabajo: ERIC³ e ISI *Journal Citation Reports* (JCR)⁴. De las cuatro fases de análisis, es en la cuarta donde analizan las líneas de investigación principales en relación a 74 artículos de investigación sobre Educación Musical. Los tres descriptores principales que aparecen con mayor frecuencia en los 74 artículos son: *Student* (alumnos), *Music Teachers* (profesores de Música) y *Musical Composition* (composición musical). Consideramos oportuno destacar que de los 14 artículos que recogen *Student* como descriptor principal, en más del 35% de ellos aparecen los descriptores: *Instructional Effectiveness* (efectividad de la instrucción), *Student Attitudes* (actitudes de los

² Hay que tener en cuenta la recopilación realizada anteriormente por Hernández, M., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Eufonía*, 38, 112-119.

³ ERIC: *Educational Resources Information Center*, es una Base de Datos especializada en Educación, con acceso web, patrocinada por el *Institute of Education Sciences* y el *United State Department of Education*. Incluye publicaciones de todo tipo, con artículos de más de 1000 revistas.

⁴ ISI *Journal Citation Reports* (JCR) está editado por el *Institute for Scientific Information* (ISI) e integrado en ISI *Web of Knowledge*, que es una plataforma informática para la investigación. En este trabajo se ha utilizado el JCR *Social Sciences*; se realizan consultas tanto por títulos de revistas como por categorías temáticas; la comunidad científica considera a esta base como referente para determinar los criterios de calidad de la producción científica.

alumnos) y *Student Motivation* (motivación de los alumnos), constituyendo éstos los temas más frecuentes en relación al contenido *Student*. Entre las principales conclusiones, destacamos que observan una diversificación en los contenidos de investigación y, por tanto, una falta de líneas de investigación específicas que impiden el desarrollo del Área. Estos resultados concuerdan con los de estudios anteriores. Por otra parte, ponen de relieve la falta de líneas consistentes en investigación. Consideran que no parece que el número de investigadores especializados en Educación Musical sea muy elevado y que, de esos investigadores muchos lo hacen de forma unipersonal y esporádica. Los autores creen que todo eso hace que el trabajo de investigación no se pueda relacionar de manera efectiva con otras áreas o campos que, si bien, no son específicos de la Educación Musical, sí pueden tener una importante trascendencia e influencia en determinados focos de interés. Por último, resaltan entre los resultados, que el interés investigador está centrado en temas ligados a aplicaciones en el aula, y no aparecen otros que son esenciales para el desarrollo de la Educación Musical, como la percepción, las aptitudes, etc. Incluso en relación con el alumnado, los temas tratados, si bien son importantes, no son decisivos a la hora de presentar mejoras sustanciales para la enseñanza de la música. Concluyen que el Área sigue mostrando un gran déficit de líneas de investigación claras y específicas.

Otro estudio reciente y bastante relacionado con el tema que nos ocupa es el dirigido por Vílchez (Dir.) (2009): *La música y su potencial educativo*, presentado en el Encuentro de profesores de Música organizado por la Fundación SM, el 8-9 de mayo de 2009. En él se sugieren estrategias educativas para hacer de la Música un recurso de primer orden en la formación de los alumnos de todos los niveles escolares, indagando en sus posibilidades educativas. Entre los aspectos que destaca, se encuentra la falta de integración de los Conservatorios en el sistema educativo universitario. Entre sus principales aportaciones, se encuentra la de recoger opiniones de profesores y expertos, y elaborar una definición de INMU, así como establecer una serie de cualidades y conductas relacionadas con la habilidad musical como globalidad. Así mismo, destaca la importancia de la Música como estrategia transversal para otros aprendizajes y objetivos educativos, y su repercusión en la formación integral de la persona.

Como conclusión, podemos decir que, a pesar del interés que demuestran los docentes por innovar en el campo musical, son pocas las tesis o los estudios sobre el ámbito específico de la Inteligencia Musical; igualmente sobre los procesos de investigación-acción con estudiantes de Secundaria. Apenas existen indagaciones que escuchen y analicen las opiniones de los adolescentes sobre su propio proceso de aprendizaje musical. Por ello, creemos que nuestra tesis puede añadir una significativa aportación a los campos de la Psicología y la Pedagogía Musical.

1.3. Planteamiento de la investigación y metodología

Esta tesis se sitúa en las áreas de la Psicología y de la Educación Musical, y tiene como propósito profundizar en el actual concepto de Inteligencia Musical; para ello trata de conocer, en primer lugar, qué actitudes potencia la práctica musical en las personas, concretamente en los adolescentes; en segundo lugar, identificar habilidades y destrezas, a modo de indicadores de INMU en un sujeto y, por último, establecer actitudes docentes y estrategias didácticas que potencien y estimulen dicha inteligencia entre los más jóvenes.

Esta investigación también se puede considerar, en cierto sentido, como un estudio de etnografía educativa, pues se aproxima a una situación educativa, la de los estudiantes de Música de la Educación Secundaria de nuestro país, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven. Así, trata de obtener resultados, fundamentalmente, por medio de instrumentos metodológicos cualitativos, aunque en algunos momentos de la investigación se acuda a otros de tipo cuantitativo, por lo que se puede considerar una investigación con metodología mixta, como es generalmente indicado en estudios de este tipo y antes ha quedado dicho.

El trabajo de campo se ha estructurado en torno a cuatro itinerarios de investigación, convergentes y orientados a dar respuesta a las cuestiones y objetivos

planteados; todos ellos centrados, de algún modo, en la experiencia de los participantes y en los estudiantes de Secundaria cuando practican música (Cuadro 1).



Cuadro 1. Itinerarios de la Investigación

Cada itinerario tiene su propio diseño de investigación, por tanto, un contexto, una muestra y unas técnicas de recogida y análisis de datos diferentes, como se puede apreciar en el cronograma de la investigación (Tabla 1). Los datos se han recogido desde el curso escolar 2005-2006.

En el primer itinerario, se realiza un estudio longitudinal de un grupo de alumnos de Secundaria, a lo largo de su trayectoria académica cursando la asignatura de Música. En el segundo itinerario se analiza la trayectoria musical de un grupo de estudiantes que tocan un instrumento. En el tercer itinerario se recogen las aportaciones de un grupo de profesores de Música, y en el cuarto se presentan las reflexiones, desde la propia experiencia, de un grupo de expertos cualificados en el campo musical.

1.4. Contexto de la trayectoria investigadora de la doctoranda

Esta investigación parte de la inquietud personal de la investigadora, y del conocimiento y observación de adolescentes a lo largo de muchos años ejerciendo la docencia en diversas áreas del ámbito humanístico, entre las que se encuentra, de modo destacado, la Música.

La profesora investigadora ha actuado, en el primer itinerario de investigación, en calidad de observadora participante. En todo caso, ha sabido compaginar su actividad académica como profesora de Música en Secundaria con la investigación, lo que considera una valiosa aportación para mejorar su práctica docente.

Consideramos de interés recordar aquí la trayectoria investigadora en este campo, de la autora de esta tesis, cuya Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación y su titulación como Profesora de piano, es ya una muestra de su interés por todo lo relacionado con el ámbito educativo y concretamente, con el musical. Los cursos de doctorado los comenzó el curso escolar 2003-2004, lo que puede considerarse como el inicio de su investigación.

Septiembre de 2006:

- Trabajo de investigación para el Diploma de Estudios Avanzados, titulado: “Actitudes que desarrollan los alumnos de Secundaria al crear composiciones musicales en grupo” dirigido por el Dr. Gabriel Rusinek Milner y presentado desde el área de *Investigación del aprendizaje y la enseñanza de la música*, en el Departamento de Expresión Musical y Corporal, de la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid.

Curso 2003-2004:

- Trabajo titulado: “Influencia de la educación musical en el desarrollo de la inteligencia” presentado en el Seminario de Doctorado dirigido por el Dr. Evaristo Nafría: *Redes telemáticas e investigación en educación*.

- Trabajo titulado: “Usos didácticos de Internet en la Educación Musical” presentado en el Seminario de Doctorado, dirigido por la Dra. Carmen Alba Pastor: *Telecomunicaciones en educación*.
- Trabajo titulado: “La educación del alumno superdotado. Ampliación curricular de Lengua para 4º de Primaria” presentado en el Seminario de Doctorado, dirigido por el Dr. Esteban Sánchez Manzano: *Los niños superdotados y su educación*.
- Trabajo titulado: “La educación de la mujer y su representatividad en el sistema político, educativo y en la música” presentado en el Seminario de Doctorado, dirigido por la Dra. Josefa Cabello: *Educación permanente y distribución social de la educación*.

Curso 2004-2005:

- Trabajo titulado: “Diseño Curricular para la Música de 1º de ESO”, presentado en el Seminario de Doctorado, dirigido por el Dr. Martiniano Román: *Currículum como intervención en procesos cognitivos y afectivos: Diseño y evaluación*.
- Trabajo titulado: “Uso e influencia del lenguaje “sms” en un grupo de adolescentes de 3º de ESO, de un centro concertado de Madrid” presentado en el Seminario de Doctorado, dirigido por la Dra. Estela D’Angelo: *Alfabetización en contextos de diversidad*.

1.5. Cronograma de la investigación

En la **Tabla 1** se recogen los itinerarios de investigación con su temporalidad, muestra, estrategias, técnicas de recogida de datos e instrumentos empleados. Como puede observarse, hemos considerado itinerario 0 a todo el proceso de recogida y análisis de información bibliográfica.

CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN			
Itinerario	Muestra Proyecto	Técnicas de recogida de datos	Instrumentos
	2003-2010		
0 Investigación bibliográfica		Fichas de lectura Archivos informáticos	- Libros y documentos - Internet
	2005-2006		
1 Estudio longitudinal con observación de actitudes, desarrolladas por adolescentes en la clase de Música escolar, a lo largo de la Educación Secundaria.	1º ESO: 129 estudiantes. Creación de una composición musical en grupos libremente establecidos por ellos, con la consiguiente elaboración de una partitura no convencional de la misma. Interpretación en un concierto final de 1º de ESO.	Observación participante de actitudes, anotadas en el diario de clase, con su transcripción y codificación de actitudes. Entrevistas: - Entrevistas semiestructuradas a grupos de alumnos. - Entrevista estimulada con material gráfico (partitura), a los grupos - Entrevista estimulada con vídeo a todo el grupo de un aula. - Entrevista abierta estimulada con vídeo, a los tutores. - Entrevista abierta al director del Centro. Encuestas de opinión - Ficha de actitud del alumno, al comienzo del curso y al comienzo del 2º trimestre del curso. - Cuestionario de observación a los tutores que acuden al concierto final.	- Vídeos - Fotos - Grabación de voz - Diario de clase
	2006-2007		
	Sin trabajo específico con alumnos	Entrevista abierta al profesor de Música sobre la actitud de los estudiantes en la clase de música.	- Grabación de voz
	2007-2008		
	3º de ESO: 112 estudiantes (Los mismos estudiantes que estaban en 1º de ESO el curso 2005-2006, a excepción de algún repetidor o baja). Creación de un musical entre todos los alumnos del aula y actuación en un concierto final de 3º de ESO.	Observación participante de actitudes, anotadas en el diario de clase con su transcripción y codificación de actitudes. Río Musical y Entrevistas a dos alumnas destacadas. Encuestas de opinión: - Ficha de actitud del alumno, al comienzo del curso. - Ficha de observación, por parte de los profesores, durante el concierto. - Cuestionario individualizado a los alumnos al final de la actividad.	- Vídeo - Fotos - Grabación de voz - Río Musical (formato) - Diario de clase

	2008-2009		
	4º de ESO: 32 estudiantes que optan por la Música. Interpretación creativa de la pieza “Minueto II” de la <i>Música para los Reales Fuegos Artificiales</i> de Händel, entre todos los estudiantes de la asignatura y actuación en el Concierto de la Semana Cultural del curso 2008-2009.	Observación participante de actitudes, anotadas en el diario de clase, con su codificación de actitudes.	- Vídeo - Fotos - Diario de clase
2009-2010			
2 Análisis de las biografías musicales y de las opiniones sobre la enseñanza - aprendizaje de la música, en una muestra de estudiantes de Secundaria que tocan instrumentos musicales	ESO: 47 estudiantes de Secundaria de Madrid, que estudian música extraescolar desde pequeños y tocan un instrumento. - 12: de un centro concertado. - 30: de un centro privado. - 4: de un Instituto.	Río Musical Entrevistas semiestructuradas Encuestas de opinión a los profesores de Música de los estudiantes.	- Río Musical (Formato) - Grabación de voz
2010-2011			
3 Búsqueda de perspectivas compartidas sobre la INMU, a partir de la experiencia docente de profesores de Música en Secundaria	50 Profesores con experiencia docente, de enseñanza de música a los adolescentes.	Cuestionario on line , con su correspondiente tabulación.	- Cuestionario
4 Aportación de expertos en el campo musical, a través de un panel DELPHI, sobre la INMU.	9 Expertos en música.	Entrevista semiestructurada	- Grabación de voz

Tabla 1. Cronograma de la investigación

1.6. Resumen

En este primer capítulo se ha justificado el tema de la Tesis. Para ello se han expuesto, en primer lugar, las cuestiones de las que parte la investigación, junto con los objetivos planteados. En un segundo momento, se ha realizado una investigación de las principales tesis relacionadas con el tema, así como de otros estudios de investigación. Hemos constatado que no hay tesis específicas sobre la Inteligencia Musical, aunque en los últimos años han aumentado las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la música; de ellas, bastantes se van dedicando a aspectos relacionados con los estudiantes de la Educación Secundaria; todavía hay pocas investigaciones que giren en torno al tema del desarrollo de actitudes personales asociadas a la música. Seguidamente, se ha presentado el planteamiento de la investigación y la metodología utilizada, que ha sido principalmente de tipo cualitativo, aunque con el complemento de alguna técnica cuantitativa. A continuación, se ha expuesto la trayectoria investigadora de la doctoranda. Por último, hemos sintetizado en una tabla el cronograma de la investigación, donde se constata que se comenzó a recoger información sobre el tema desde el curso escolar 2003-2004.

CAPÍTULO II

MÚSICA, PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

CAPÍTULO II

MÚSICA, PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

2.1. La Música, arte y saber

La Música es nuestra forma más antigua de expresión, nuestro lenguaje más antiguo (Yehudi, 1997, p. 144).

La definición más popular sobre la Música, es la del escritor francés Louis Fournier, que la concibe como “el arte de combinar los sonidos”; incluso combinarlos “de una manera agradable para el oído” como afirmaba J. J. Rousseau (Willems, 1994, p. 171). Y, apuntando hacia el mundo de las emociones, se encuentra la definición de música como “el arte de la organización de los sonidos que pretende promover emociones en el receptor” (Trías, 2007, p. 19).

Lo cierto es que la Música siempre ha sido considerada un arte, del griego *mousikē*, "el arte de las musas", aunque el concepto de música ha ido evolucionando desde su origen en la Antigua Grecia, en que se englobaba sin distinción a la Poesía, la Música y la Danza como arte unitario. Trías (2007) la concibe como el “arte del movimiento y del tiempo” (p. 19). Sin embargo, autores como Willems (1994) señalan que “no toda la música es necesariamente arte”, ya que en el sentido más elevado del concepto, “el arte supone amor por lo bello y una apertura al mundo superrracional”, que no todos los músicos logran (p. 22). Pero lo cierto es que Willems (1994) defenderá la definición dada por Anatole France, para quien “la música es el arte por excelencia” (p. 183).

Lo importante es tener en cuenta que el hecho musical provoca sensaciones tanto en el emisor como en el receptor de la misma, y que hay una serie de funciones intelectuales implicadas para poder llevarla a cabo. Por ello, para Willems (1994) “sólo en el arte de la música se aúnan la inteligencia y la sensibilidad” (p. 163).

El filósofo Eugenio Trías (2007) va más allá en su concepto musical, al entender la Música como un *lógos*, un modo de conocimiento, *gnosis*, de nosotros mismos y del mundo; por ello la considera “inteligencia y pensamiento musical”:

Ese *lógos* posee la peculiaridad de despertar diferenciados afectos, emociones, pasiones. Constituye, como la matemática, un cálculo: “un cálculo inconsciente” llama Leibniz a la música. Pero desprende significación, sentido, como sucede en el lenguaje verbal, a partir de una ordenación de la *foné* (fonología, sintáctica) Y sobre todo promueve emociones, afectos, sentimientos.

Ese *lógos* musical es de naturaleza simbólica. El símbolo es, en música, la mediación entre el sonido, la emoción y el sentido. El símbolo añade a la pura emoción (en este caso, musical) valor cognitivo. La música no es sólo, en este sentido, semiología de los afectos (Nietzsche), también es inteligencia y pensamiento musical, con pretensión de conocimiento. Pero esa *gnosis* emotiva y sensorial no es comparable con otras formas de comprensión de nosotros mismos y del mundo (Trías, 2007, p. 19).

En este sentido, la definición del musicólogo francés (1859-1916) Jules Combarieu también resalta la dimensión intelectual en el arte de la Música, relacionándola con el sentimiento: “Es el arte de pensar con sonidos, sin conceptos, construida en forma rítmica; traduce las emociones de manera indirecta a través de imágenes; reproduce directamente el dinamismo de la pasión”. “La música es un acto superior de inteligencia y surge de las profundidades del sentimiento” (Willems, 1994, p. 172).

Para Arnold Schoenberg (1965), creador del dodecafonismo y fundador de la Segunda Escuela de Viena, la Música tiene mucho que ver con la influencia de sus tonos en la persona y, como consecuencia, su repercusión en la inteligencia.

La música es una sucesión de tonos y combinaciones de éstos, organizada de tal manera que produzca una impresión agradable en el oído, y es comprensible su impresión en la inteligencia... Estas impresiones tienen el poder de influir en las partes ocultas de nuestra

alma y de nuestras esferas sentimentales y... esta influencia nos hace vivir en el país del ensueño de deseos cumplidos o en un infierno soñado (p. 186).

En esta tesis partimos de que la Música no es sólo un arte, sino un tipo de saber, “una práctica humana diversificada” y “un sólido conocimiento, denominado *musicalidad*” (Elliot, 1997, p. 13) y además, es una competencia intelectual, un tipo de inteligencia, la Inteligencia Musical (INMU). Por ello, es fundamental cultivar su doble dimensión teórica y práctica; entendemos que el saber musical es capacidad de hacer música, también denominado: “*musicing*, es decir, *musiquear*” (Elliot, 1997, p. 14). Esa práctica musical o de pensamiento en acción se puede manifestar, fundamentalmente, de dos modos: haciendo música y escuchando música.

Pero además, defenderemos en esta investigación que la Música puede ayudar a la persona en su crecimiento personal y en su autorrealización. Hay definiciones, como la de Lutero, reformador del siglo XVI, para el que “no se puede poner en duda que la música contiene el germen de todas las virtudes”. Y la del famoso intérprete A. Rubinstein para el que “la música, y mucho más la música instrumental, es verdaderamente la amiga más íntima del hombre” (Willems, 1994, p. 185).

El carácter de un sujeto o su segunda naturaleza, es el que cada uno va tejiendo sobre su temperamento, o primera naturaleza. Se puede afirmar que el ser humano forja positivamente su carácter en la medida en que se hace virtuoso. La educación musical tiene una enorme importancia en ese proceso. Para el filósofo y maestro chino, Confucio, “se debe considerar a la música como uno de los primeros elementos de la educación, y su pérdida o su corrupción es el signo más acabado de la decadencia de los imperios”. Y aún dice más, al plantearnos un interrogante: “¿Queremos saber si un reino está bien gobernado, si las costumbres de sus habitantes son buenas o malas? Examinemos la música vigente”. “El carácter de un hombre debe ser despertado por los cantos, establecido por las formas, completado por la música” (Willems, 1994, p. 189).

Esta importancia de la Música en la formación del carácter y su inclusión social, ya la defendieron los griegos, otorgando al Estado la máxima responsabilidad en su reglamentación. Platón, escribe: “El Estado debe reglamentar todo lo que le

conciérne; ahora bien, la música concierne al Estado; por tanto, el Estado debe reglamentar la música” (Willems, 1994, p. 192). Y en esta línea, estamos de acuerdo con el pensamiento del emperador Napoleón (1769-1821): “La música es, entre todas las artes, la que más influencia tiene sobre las pasiones, la que más debe fomentar el legislador. Un trozo de música, hecha por una mano maestra, toca sin fallo la sensibilidad y tiene mucha mayor influencia que una buena obra de moral que convence a la razón, sin influir sobre nuestros hábitos” (Willems, 1994, p. 1994).

Las diversas concepciones de la Música nos indican la importancia que ha tenido a lo largo de la historia, y en todas las culturas. Por ello estamos convencidos de la necesidad de otorgarle un lugar preferente en la educación escolar desde la infancia, utilizando estrategias adecuadas que ayuden a desarrollar en cada persona su potencialidad o Inteligencia Musical.

2.1.1. Música y cerebro

La Música, como el lenguaje, forma parte de lo más profundo de la naturaleza humana. Es un hecho que la música repercute profundamente en la persona humana ya sea para relajarla, alterarla, o simplemente provocar unas sensaciones más o menos placenteras. Por otra parte, cabe decir que desde la antigüedad, la Música ha estado presente en la vida de todas las sociedades. “No ha habido ninguna cultura humana conocida, ni ahora, ni en cualquier época del pasado, de que tengamos noticia, sin música” (Levitin, 2008, p. 14).

Estamos, por lo tanto, ante la Música como un fenómeno universal, al mismo tiempo que un proceso neurológico de gran complejidad. ¿Qué parte del cerebro interviene en la música o qué aspectos del mismo son necesarios para llevar a cabo cada una de sus dimensiones? Hasta hace poco se creía que los zurdos, eran los más artistas, y en consecuencia se encuadraban ahí los músicos, porque tenían predominancia del hemisferio derecho, frente a los diestros, catalogados como lógicos, porque su predominancia era la del hemisferio izquierdo.

La investigación actual trabaja con individuos que padecen lesiones cerebrales y, a través del análisis y observación de su cerebro, se ha llegado a la conclusión de que en la conducta musical se utiliza todo el cerebro. “Oír, interpretar y componer música es algo en lo que intervienen casi todas las áreas del cerebro que hemos identificado hasta ahora, y exige la participación de casi todo el subsistema neuronal” (Levitin, 2008, p. 18).

Por ello, hoy afirman los neurólogos que no hay ningún centro único del lenguaje, ni hay tampoco un centro único de la música. Sin embargo, sí que van elaborando mapas de áreas funcionales en el cerebro y localizando operaciones cognitivas determinadas.

En la obra de J. P. Despins (1989) titulada *La música y el cerebro*, se refleja cómo la educación musical proporciona un desarrollo de ambos hemisferios cerebrales, por lo que este autor aconseja la integración de dicha enseñanza en la educación básica. Por otra parte, J. Lacárcel (2003) analiza las investigaciones científicas sobre las bases psicofisiológicas y psicobiológicas de la música y señala que existe una relación entre las diferentes zonas cerebrales y las características psicológicas de la música y la audición, destacando que en la función cerebral de la música influyen diferentes componentes que, debido a la complejidad de los procesos, se sitúan en estructuras distintas. A modo de síntesis, presentamos en la Tabla 2 las funciones mentales musicales asociadas con cada uno de los hemisferios del cerebro humano, según los autores expuestos.

	HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
Despins (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción rítmica - Control motor - Rige mecanismos de ejecución musical - El canto - Aspectos técnicos musicales, lógica y razonamiento - Captación de lo denotativo - Percepción lineal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción y ejecución musical, creatividad artística y fantasía, captación de la entonación cantada - Percepción visual y auditiva - Percepción melódica y del timbre - Expresión musical - Apreciación musical
Lacárcel (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Predominancia de análisis - Ideas - Lenguaje - Matemáticas - Preponderancia rítmica (base de los aprendizajes instrumentales) - Elaboración de secuencias - Mecanismos de ejecución musical - Pronunciación de palabras para el canto - Representaciones verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominancia de síntesis - Percepción del espacio - Percepción de las formas - Percepción de la Música - Emisión melódica no verbal (intervalos, intensidad duración etc.) - Discriminación del timbre - Función vídeo–espacial - Intuición musical - Imaginación musical

Tabla 2. Funciones mentales musicales asociadas a cada uno de los hemisferios del cerebro humano.

Una cierta intuición nos lleva a pensar que si uno desarrolla habitualmente actividades relacionadas con un hemisferio más que con otro, dicho hemisferio se verá positivamente desarrollado. Hay líneas de investigación que avalan tal intuición, como la de Jäncke, Schlang y Stteinmetz (1997), que comprobaron que los músicos tienen más desarrolladas las áreas corticales derechas a nivel sináptico que los no músicos. Por otra parte, también encontraron diferencias en función del instrumento que se toque. “Los que practican el teclado mantienen una mayor simetría cerebral que los que tocan instrumentos de cuerda, donde el área derecha tiene una mayor asimetría a su favor, debido a la mayor práctica durante la niñez con esta parte del

cerebro, que regula, entre otras funciones, la precisión y el movimiento de los dedos” (Nebreda, 2009, p. 26).

Si partimos de que la Música se manifiesta a través de tres formas de conducta: la audición, la ejecución o interpretación y la composición, se puede afirmar con Lacárcel (2003) que “cada una requiere movilizar áreas concretas conectadas a su vez con otras” y que “es la interacción de ambos hemisferios la que posibilita la interpretación musical” (p. 217).

La Música es un arte, pero también una ciencia y una técnica, por lo que su práctica y ejecución favorecen un desarrollo cerebral y nervioso muy completo al comprender esas tres facetas tan diferentes y complejas. A principios del siglo XIX, ya indicaba J. Dalcroze (1922) que la educación rítmica es para el niño un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso, porque cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas.

Con respecto a la ejecución musical, se puede decir que, al desarrollar las posibilidades de nuestros circuitos neuromusculares, permiten, no sólo cultivar el sistema nervioso, sino trabajar también nuestro desarrollo en general, los estados afectivos, la receptividad, la atención, etc.

En consecuencia, si se promueve la educación musical, se estimulan todas las facultades del ser humano: abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, creatividad, comunicación y perfeccionamiento de los sentidos, entre otras.

Pero aunque se puede afirmar que la Música mejora la capacidad intelectual, hay que considerar un aspecto de gran interés, por la complejidad que implica. Es lo que los neurólogos denominan “neuroplasticidad” del cerebro, es decir, su capacidad de reorganización. Esto supone que nunca se puede establecer afirmaciones definitivas sobre la capacidad intelectual de un sujeto. “El cerebro medio está formado por cien mil millones de neuronas (...), el número de combinaciones se hace

tan grande que es improbable que lleguemos a entender nunca todas las conexiones posibles que hay en el cerebro, o lo que significan” (Levitin, 2008, p. 96).

Desde un punto de vista educativo, que es el que finalmente interesa a esta investigación, se puede afirmar que la función de los educadores musicales es facilitar al máximo la creación de conexiones neuronales, porque el desarrollo de las capacidades musicales depende del número de conexiones neuronales establecidas mediante las experiencias musicales vividas pero, además, de una constancia educativa a lo largo de la vida. Por tanto, consideramos imprescindible insistir en la necesidad de una estimulación musical adecuada en los estudiantes, cuanto antes, mejor, porque “se ha comprobado que cuanto más joven se inicia la actividad de tocar un instrumento musical, más desarrolladas aparecen las áreas cerebrales en los profesionales” (Vílchez, 2009, p. 83) Pero, al mismo tiempo hay que educar para que no abandonen, sino que continúen a lo largo de la vida estimulando la base de ese aprendizaje.

En definitiva, se puede concluir que la Música permite un equilibrio dinámico entre las capacidades del hemisferio izquierdo y derecho. Que, aunque existen áreas separadas, actúan de modo integrado, holístico, como un todo. “Hoy se va consolidando la línea de reflexión que considera la música como una *gestalt*, que se percibe como un acontecimiento o suceso significativo donde intervienen procesos de aprendizaje, procesos culturales y el propio marco biológico del sujeto que lo percibe y lo codifica, no considerando a la música como un mero estímulo, sino como un pensamiento enriquecedor que lleva a formular otros procesos cognitivos” (Nebreda, 2009, p. 41).

No podemos privar a una persona de una posibilidad tan esencial en su vida, al tiempo que tan relativamente fácil, como es la de cultivar su inteligencia a través del desarrollo de sus potencialidades musicales, porque “si la educación se planifica y transcurre sin música, o al menos sin la educación musical adecuada, esos cerebros serán deficitarios en funcionalidad, hay una falta de neuronas que aprendan y se atrofiarán o “congelarán” para aprender música” (Lacárcel, 2003, p. 220). Nos atrevemos a añadir que, dichos cerebros, quedarán limitados no sólo para aprender

música, sino para obtener un potencial de recursos y capacidades que les permita aprender todo lo demás.

2.1.2. El oído musical

Decía Aristóteles, en el siglo IV a. C., que “no hay nada en nuestra mente que no haya pasado antes por los sentidos”. En relación con el tema que nos ocupa, el principal sentido por el que penetra la Música en nuestro organismo, es el oído, produciendo todo tipos de sensaciones. Hoy, los científicos confirman que “el oído es el más cualificado de los estímulos sensoriales cerebrales” (Lacárcel, 2003, p. 217).

Muchas veces se asocia la capacidad musical de una persona con su buen oído. De hecho, muchas personas capaces de interpretar música con un instrumento - como alguno de los estudiantes que han intervenido en esta investigación- dicen que se les da mal la música porque no tienen buen oído, lo que les produce cierto desánimo. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, lo que ocurre es que el oído no está desarrollado o educado. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las personas no son capaces de nombrar las notas con sólo escucharlas, sólo las que tienen oído absoluto, (OA), es decir, una entre diez mil, como indica Levitin (2008). Se entiende por oído absoluto (OA) u oído perfecto, “la capacidad para identificar correctamente el nombre musical o la frecuencia de un sonido dado, o de producir un sonido específico como “caído del cielo”, o sea, sin ninguna referencia a otro sonido objetivo “soporte” (Hargreaves, 2002, p. 99). Baste para comprender el concepto, el ejemplo que el prestigioso director de orquesta Barenboim cuenta de sí mismo cuando le llevaron ante Furtwängler, director de la Orquesta Filarmónica de Berlín: “Furtwängler puso a prueba mi oído tocando algunos acordes y yo, de espaldas al piano, tenía que decirle qué notas eran. Quedó muy impresionado y me pidió que tocara con la Filarmónica de Berlín. Yo tenía once años” (Barenboim y Said, 2002, p. 36).

Especial es el caso del oído absoluto entre aquellos que tienen el denominado “Síndrome de Williams”. Se trata de un trastorno genético poco común, causado por una pérdida de material genético, “unos veinte genes” en el cromosoma 7 (Levitin, 2008, p. 199). Fue descrito por primera vez en el año 1961 por el Dr. J. C. P. Williams, cardiólogo neozelandés. Entre el amplio campo de trastornos, e incluso en los casos de cierto retraso mental, el OA es uno más, en relación con la Música. Una de las expertas en el campo musical, que ha colaborado en esta tesis, pertenece a la fundación Williams y explica en la entrevista realizada, cómo son estos sujetos:

Estos individuos, no tienen coeficientes intelectuales normales y manifiestan un cierto retraso madurativo, sin embargo, poseen destacadas cualidades de carácter espacial, matemático o musical. En ese sentido, rompen totalmente con todas las teorías que se puedan hacer en torno a esa relación entre los coeficientes intelectuales elevados y la capacitación musical. El síndrome de Williams también es conocido como el síndrome de Mozart, evidentemente no porque Mozart lo padeciera pero, sí, de alguna manera, porque estos individuos tienen, digamos, picos y valles muy destacados en cuanto al desarrollo de capacidades y aprendizajes; en el aspecto musical parece ser que su hemisferio izquierdo funciona de una manera muy destacada en ellos, con una capacidad para el oído absoluto y una gran sensibilidad y capacidad interpretativa (exp. 2, apartado 11.3 de esta tesis).

Vera (2000b) se plantea si el OA es heredado o adquirido y, tras el análisis de varias investigaciones, concluye que parecen existir evidencias a favor de la teoría del aprendizaje, que señala que se produciría con mayor facilidad durante la etapa infantil; no obstante, considera “que no puede descartarse completamente un componente genético, puesto que el aprendizaje durante la infancia no siempre tiene éxito y, por otra parte, existen sujetos con OA que nunca recibieron práctica ni reforzamiento en identificación de notas durante la niñez” (p. 124). A estos hay que añadir los sujetos con síndrome de Williams, que acabamos de exponer.

Nebreda (2009) resalta que es necesario el oído relativo para el estudio de la música, no siendo esencial el absoluto; para ello se apoya en el estudio de Miyazaky (1992) sobre la percepción de los intervalos musicales en 11 estudiantes que tenían el OA, en comparación con otro grupo similar que no lo poseía. Miyazaky observó que los primeros tenían claras ventajas identificativas de los intervalos cuando se producían sin una referencia tonal previa, pero desarrollaban una fuerte dependencia

respecto a los tonos relativos, entrando en conflicto con la interpretación armónica del procesamiento musical.

Por tanto, podemos afirmar que no es necesario el OA para ser una persona con talento musical, y viceversa; no siempre los sujetos que poseen OA, tienen un alto grado de talento musical. Una persona normal, con capacidad musical, lo que suele tener es un buen “oído relativo”, susceptible de mejora a través de los distintos medios de educación. Por tanto, el oído musical es educable y puede ir adquiriendo niveles cada vez más elevados de discriminación, cercanos al oído absoluto, como suele ocurrir a la mayoría de los músicos profesionales.¹

2.1.3. La Musicoterapia

Nos parece oportuno dedicar un apartado a la Musicoterapia, por la importancia que concede a la influencia de la Música en la mejora de la capacidad cognitivo-afectiva del sujeto.

Hoy se habla mucho de la Musicoterapia, entendida como la capacidad de curar a las personas utilizando música. El tema es muy amplio; se suele abordar en dos ámbitos fundamentales, en el de las personas con discapacidad y en el de las personas sanas, como medio para canalizar emociones.

Actualmente la Musicoterapia, como disciplina de Salud, se ha extendido prácticamente en todo el mundo. Se han ido desarrollando carreras de grado y postgrado en diversos países de todos los continentes. España ha sido un país que tradicionalmente se ha mantenido muy a la zaga en el impulso y desarrollo de esta terapia. Es en Barcelona donde surge, en 1976, la Asociación Española de Musicoterapia, con el Prof. Dr. Joan Obiols Vié.

¹ Hargreaves (2002), desarrolla en su obra: *Música y desarrollo psicológico*, el tema del oído absoluto y algunas teorías para explicarlo, en la p. 99 y ss.

Nos interesa resaltar aquí la repercusión cerebral que la Música tiene en el cerebro. El gran violinista y director de orquesta, Sir Yehudi Menuhin (1997) habla de la “química de la música”, como el instante en el que las ondas sonoras que alcanzan el cerebro se traducen en una reacción psico-fisiológica. Y continúa diciendo: “Probablemente la música es el arte que más produce un cambio en la química del organismo” (p. 146).

Existe constancia del poder medicinal de la música. Los profesores de Música Leiva y Matés (2002) comentan la aportación de Lacourt (1997), al señalar que, gracias a la diversidad de géneros musicales (clásico, folklórico, ligero,...), el valor expresivo y emotivo de la música puede ser utilizado con un fin preciso de incidencia psicológica, bien por su acción estimulante, bien por su acción calmante. Puede emplearse como “analgésico”, y de utilidad en problemas de insomnio, inhibición, autismo, mutismo y dificultad de expresión.

Nebreda (2009, p. 46) recoge algunas investigaciones en esta línea, entre las que destacamos la de Zoller (1991), pionero en utilizar la música en la escuela con niños que tienen problemas de expresión lingüística, derivados de la falta de autoestima, sobreexcitación y conflictos emocionales. La de McIntyre y Cowwel (1991), que comprueban los beneficiosos efectos de determinados tipos de música en un grupo de adolescentes con problemas emocionales, que se manifestaban en agresiones verbales y conductas violentas. Y la de Liabman y MacLaren (1991), que experimentaron el uso de la música en la relajación de adolescentes y en la disminución de los estados de ansiedad.

A modo de síntesis, exponemos a continuación cómo influye cada uno de los elementos de la música en la mayoría de los individuos:

Tempo: los tempos lentos, entre 60 y 80 pulsos por minuto, suscitan impresiones de dignidad, de calma, de sentimentalismo, serenidad, ternura y tristeza. Los tempos rápidos de 100 a 150 pulsos por minuto, suscitan impresiones alegres, excitantes y vigorosas.

Ritmo: los ritmos lentos inducen a la paz y a la serenidad, mientras que los rápidos suelen producir la activación motora y la necesidad de exteriorizar sentimientos, aunque también pueden provocar situaciones de estrés.

Armonía: los acordes consonantes están asociados al equilibrio, el reposo y la alegría. Los acordes disonantes se asocian a la inquietud, el deseo, la preocupación y la agitación.

Tonalidad: los modos mayores suelen ser alegres, vivos y graciosos, provocando la extroversión de los individuos. Los modos menores presentan unas connotaciones diferentes en su expresión e influencia. Evocan el intimismo, la melancolía y el sentimentalismo, favoreciendo la introversión del individuo.

Altura: las notas agudas actúan frecuentemente sobre el sistema nervioso, provocando una actitud de alerta y aumento de los reflejos. También ayudan a despertarnos, o a sacarnos de un estado de cansancio. El oído es sensible a las notas muy agudas, de forma que, si son muy intensas y prolongadas, pueden dañarlo e incluso provocar el descontrol del sistema nervioso. Los sonidos graves suelen producir efectos sombríos, una visión pesimista, o una tranquilidad extrema.

Intensidad: es uno de los elementos de la música que influyen en el comportamiento. Así, un sonido o música tranquilizante puede irritar, si el volumen es mayor que lo que la persona puede soportar.

Instrumentación: los instrumentos de cuerda suelen evocar el sentimiento por su sonoridad expresiva y penetrante, mientras que los instrumentos de viento destacan por su poder alegre y vivo, dando a las composiciones un carácter brillante, solemne, majestuoso. Los instrumentos de percusión se caracterizan por su poder rítmico, liberador, que incita a la acción y el movimiento.

Por tanto, la Musicoterapia, como técnica psicoterapéutica, ayuda a las personas a mejorar, o restablecer sus canales de comunicación en un contexto no verbal. La música, con todos sus elementos, es el medio principal para lograrlo.

2.2. La Psicología de la Música. Teorías que explican la conducta musical

La Psicología de la Música como disciplina, se inicia a principios del Siglo XX. Desde el modelo conductista, se consideraba una rama o derivación de la Psicología, cuyo objeto es el estudio científico de la conducta musical; por ello se ocupó sobre todo de la aptitud musical y el aprendizaje, utilizando métodos de orientación psicométrica. Se consideraba que un sujeto nacía con capacidad musical generalmente heredada de sus antepasados, y que dicha capacidad lo convertía en un potencial talento musical, que si encontraba las oportunidades necesarias, podría llegar a desarrollarse. Diversas pruebas estandarizadas trataban de medir esa capacidad potencial.

Los avances en el campo de la Psicología a lo largo del siglo XX y el cambio radical en la concepción intelectual del sujeto, pasando de considerar la inteligencia como algo heredado y fijo a un conjunto de capacidades o factores, que se pueden estimular precozmente, produjo un cambio radical en el campo educativo.

A partir de los años sesenta, la Psicología de la Música comenzó a ser un tema de interés en el campo de la Psicología del Desarrollo. Pero fue en la década de 1980 cuando surgió una fuerte y vigorosa actividad investigadora, tanto en la Psicología Evolutiva como en la Psicología Musical. Al final de los años ochenta, la investigación empírica musical había contribuido significativamente a abarcar tres problemas complejos e interrelacionados, “el significado de la música y su relación con la emoción y el lenguaje” (Hargreaves, 2002, p. 20).

Las principales investigaciones se centraron en la tradición de la música tonal de Occidente, principalmente europea, lo que supone una limitación a la hora de considerar esas investigaciones actualmente. Hay que tener en cuenta que la perspectiva occidental, desde el punto de vista etnomusicológico, tan desarrollado en el siglo XXI, es tan sólo una de las tradiciones musicales y, por tanto, las explicaciones que desarrolla sobre la conducta musical no son necesariamente universales. En este sentido, Small (1989) considera un peligro la exaltación de la

tradición musical europea como ideal y norma de toda experiencia relacionada con la música, y, en consecuencia, que tal actitud nos lleve a considerar las demás culturas musicales como exóticas o raras.

Para Lacárcel (2003), el estudio del comportamiento musical ha de tener en cuenta diversas dimensiones del individuo: una dimensión biológica, otra psicológico-emocional y su inserción en un entorno o medio social. Por lo tanto, ha de contemplar la influencia que representa la música en su totalidad para el cuerpo, la mente, la emoción y el espíritu, y cómo se relaciona este individuo con la naturaleza y el medio social. De aquí que se pueda considerar la Psicología de la Música como “una disciplina multidimensional: en cuanto ciencia que se ocupa de la naturaleza de la respuesta humana, ya sea como creación, ejecución o experiencia musical, los psicólogos la consideran una de sus áreas de investigación. En cuanto al fenómeno tratado, concierne igualmente su estudio a los músicos” (Vera, 2000 a, p. 113).

La investigación musical, según indica Lacárcel (1995), ha sufrido la influencia de las tendencias expuestas, por ello actualmente trata de conceptualizar la naturaleza del talento musical, con el fin de detectar la individualidad de la conducta musical y al mismo tiempo conocer las estructuras cognitivas que la sustentan.

Los principales temas que se suelen abordar en el campo de la Psicología de la Música, han sido clasificados de diferentes modos. Presentamos, a continuación, las clasificaciones de Vera (2000 a) y de Nebreda (2009).

Según Vera (2000 a, p. 116), se pueden clasificar del siguiente modo:

- El debate herencia-medio, como determinante de las diferencias en la capacidad musical.
- Las diferencias ligadas al sexo.
- La naturaleza de la aptitud musical, la existencia de una capacidad global o varias capacidades independientes.
- La dimensión biológica de la conducta musical, con investigaciones sobre los aspectos neurológicos de la experiencia musical.

- La dimensión social de la música, enfoque al que, hasta hace poco tiempo, se había prestado escasa atención, pero que está cobrando mucha importancia en la Psicología de la Música.

Nebreda (2009, p. 11), sin embargo, agrupa los temas de un modo más amplio, sobre todo al analizar las investigaciones a partir de la década de los noventa.

- Neurofisiología
- Percepción musical, relacionada con:
 - La lingüística
 - Los parámetros musicales
 - La emoción
- Música y memoria
- Música y representación icónica
- Interpretación y creación musical
- Sociología musical
- Musicoterapia
- Aptitud musical

El campo de la investigación psicológica de la música abarca diversos aspectos que, autores como Lacárcel (1995), Hargreaves (2002), Vera (2000 a) y Nebreda (2009), entre otros, han sintetizado y clasificado de acuerdo con una amplia variedad de criterios. A continuación expondremos algunas teorías psicológicas, de interés para nuestra investigación, desde las que se ha estudiado y/o explicado de algún modo, la conducta musical.

2.2.1. Teoría del Aprendizaje

La Teoría del Aprendizaje tiene sus primeros orígenes en el Conductismo de J. B. Watson (1913), prolongado posteriormente en variantes como la Teoría del Refuerzo y otras. Según esta teoría, el aprendizaje y la conducta musical, es la

consecuencia de un método conductista adecuado, basado en estrategias, principios y técnicas de refuerzos y recompensas. En términos generales, se puede hablar, según Hargreaves (2002, p. 34), de dos tipos principales de investigación operante en relación con la música:

- La música se utiliza como refuerzo, es decir, actúa como variable independiente. En esta línea se encuentran investigaciones como la de Madsen y Forsythe (1973), que demuestran que escuchar música puede reforzar el desempeño de los niños en tareas tales como el aprendizaje verbal y matemático.
- La conducta musical necesita de otros refuerzos externos para su desarrollo, es decir, la música se convierte en la variable dependiente. Aquí se han estudiado entre otros, los refuerzos extrínsecos del maestro, como la aprobación/desaprobación, mostrando la poderosa influencia sobre las actitudes de los estudiantes y sobre el control de la conducta desatenta (Forsythe, 1975; Murray, 1972).

Esta teoría tuvo bastante aplicación en el campo del aprendizaje musical, tratando, a través de técnicas conductistas, de modificar la conducta musical en diversos ámbitos. Esto ha tenido, indudablemente, ventajas y desventajas, que no vamos a referir aquí para no extendernos en exceso.

2.2.2. Teorías Cognitivas

La Psicología Cognitiva se preocupa del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas. Concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos. Es este procesamiento, y no los estímulos en forma directa, lo que determina nuestro comportamiento. Pone el énfasis en la reglas internalizadas, las operaciones y las estrategias que las personas utilizan en la conducta inteligente, tanto como en las manifestaciones de conductas externas en relación a estos procesos. La Teoría del Procesamiento de la Información estudia precisamente el aspecto fundamental de ese proceso: la

corriente de información a través del sistema cognitivo humano. Estas teorías, aplicadas a la música, se centran en el análisis del procesamiento musical.

Conocer un proceso tan complejo como el de interpretar música es, por tanto, uno de los objetivos prioritarios de la moderna Psicología Cognitiva. ¿Qué ocurre en la mente del músico?, ¿qué capacidades mentales son necesarias y cuáles se desarrollan? Cualquier músico puede afirmar el clásico aforismo de que “la función desarrolla el órgano y viceversa”. La Psicología Cognitiva es la que posee actualmente más posibilidades para explicar el fenómeno musical. Si el etnomusicólogo John Blacking en 1980 reivindicó los aspectos biológicos de la actividad musical, fue John Sloboda (1985) el que presentó los estudios sobre cognitivismo y música, que han servido de punto de referencia a muchos investigadores (Ibarretxe, 2006, p. 21). Sloboda (1985) considera la naturaleza de las representaciones internas y “lo que éstas le permiten a la gente hacer con la música como la temática central de la psicología de la música cognitiva” (Hargreaves, 2002, p. 29).

Al principio, los psicólogos cognitivos no se interesaron demasiado por los problemas del desarrollo y, en consecuencia, hubo poco interés por el desarrollo musical. Sin embargo, existe una notable excepción en W. J. Dowling (1982), aunque en la mayoría de sus estudios utilizó sujetos adultos en vez de niños. Para Dowling (1982), “el término *cognición musical* remite a una amplia variedad de procesos que tienen lugar cuando una persona escucha música”. Y, tras analizar el ejemplo de una persona escuchando una obra musical, concluye: “Esta lista de aspectos de la cognición implicados en una situación básica de audición sugiere una multiplicidad de procesos cognitivos que tienen lugar simultáneamente. Algunas veces dichos procesos son conscientes, pero en otras ocasiones, no lo son” (Dowling, 1998, p. 23).

Exponemos a continuación, la aplicación musical de las principales teorías cognitivas.

2.2.2.1. Teoría de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) es conocido por sus aportes en el campo de la Psicología Evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su Teoría del Desarrollo Cognitivo. Considera que existen diferencias entre el pensar infantil y el pensar adulto, estableciendo lo que se conoce como los estadios de desarrollo cognitivo: 1) Sensorio – motor: desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente. 2) Preoperatorio entre los 2 y los 7 años de edad. 3) Operaciones concretas: de los 7 a los 11 años. 4º) Operaciones formales: de los 12 años en adelante.

Desde el punto de vista musical, Nebreda (2009) realiza una interesante sistematización del desarrollo de la Inteligencia Musical basado en las etapas piagetanas, en la que resume las progresivas adquisiciones de los aspectos más relevantes de la INMU hasta la adolescencia (p. 89). Por el interés que reviste para nuestra investigación, lo presentamos en la Tabla 3.

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA MUSICAL		
PERIODO SENSORIO-MOTOR		
Etapa 1. de 0 a 1 mes <ul style="list-style-type: none">- El uso de los reflejos.- Discriminación del lugar de origen de la fuente sonora.- Discriminación tímbrica del habla- El llanto como comunicación-expresión- Juegos vocálicos- Protorritmos	Etapa 2. De 1 a 4 meses <ul style="list-style-type: none">- Primeras adaptaciones y coordinación de esquemas- Acomodaciones glóticas- Balanceos- Categorización de estímulos no verbales- Emisiones sonoras reflejas	Etapa 3. De 4 a 8 meses <ul style="list-style-type: none">- Respuesta circular secundaria- Diferenciación entre ruidos y sonidos verbales- Respuesta tonal precisa- Conducta fónica con los objetos- Incipiente organización melódica- Interés por el mundo sonoro
Etapa 4. De 8 a 12 meses <ul style="list-style-type: none">- Invención de nuevos medios- Aparición del canto- Respuesta musical de modo no imitativo- Discriminación de intervalos armónicos y melódicos	Etapa 5. De 12 a 18 meses <ul style="list-style-type: none">- Respuesta circular terciaria- Imitación vocal diferida- Aumento de expresión oral	Etapa 6. De 18 a 20 meses <ul style="list-style-type: none">- Invención de nuevos medios expresivos y ampliación de las combinaciones fonéticas- Manipulación de objetos sonoros con finalidad acústica.
PERIODO PRE-OPERACIONAL		
De 2 a 4 años <ul style="list-style-type: none">- Reproducción melódica estable- Capacidad de reproducir intervalos complejos imitativamente- Movimientos sencillos sincronizados con una fuente rítmica- Acomodaciones a procesos de aculturación- Preferencias por melodías tonales consonantes	A los 5 años <ul style="list-style-type: none">- Preferencias por estructuras rítmicas bien marcadas- Posibilidad de trabajar con elementos formales musicales- Precisión en reproducción interválica	A los 6 años <ul style="list-style-type: none">- Predominio del factor rítmico: discriminación entre patrones distintos y reproducción exacta de los mismos- Consolidación de la percepción tonal pentatónica
PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS		
De 7 a 11 años <ul style="list-style-type: none">- Sincronizaciones- Aculturación tonal completa- Discriminación interválica- Discriminación perceptiva fina	<ul style="list-style-type: none">- Semi-cadencias- Invención e improvisación- Integración de habilidades	
PERIODO DE OPERACIONES FORMALES		
De 11 a 15 años <ul style="list-style-type: none">- Organización de la obra musical- Comprensión de símbolos- Propio concepto interpretativo	<ul style="list-style-type: none">- Sensibilidad estética- Composición y creación de obras- Aumento de la abstracción- Discriminación tonal completa.	

Tabla 3. El desarrollo de la Inteligencia Musical (Nebreda, 2009)

2.2.2.2. Teoría de Bruner

Dentro de la Psicología Cognitiva, el psicólogo norteamericano, J. Bruner (1915) aporta un enfoque interpretativo del conocimiento, cuyo centro de interés es la “construcción de significados” (Bruner, 2006, p. 22). Los sujetos utilizan, para construir significados, sistemas simbólicos que están arraigados en el lenguaje y la cultura. Por ello resalta la importancia de lo que denomina *psicología popular* o *Folk Psychology*, para explicar la importancia del concepto de cultura dentro de la psicología; incluso señala que podría hablarse de una “etnopsicología” (Bruner, 2006).

Bruner propuso una teoría del desarrollo inspirada en la de Piaget, basada en tres niveles de representación: enactivo, icónico y simbólico. El nivel enactivo lo entiende “como el modo de representar acontecimientos pasados por medio de respuestas motoras apropiadas” (Bruner, 1988, p. 47). La representación icónica “codifica los acontecimientos mediante la organización selectiva de los perceptos y las imágenes, y mediante las estructuras espaciales, temporales y cualitativas del campo perceptivo y sus imágenes transformadas”; y el sistema simbólico “representa objetos y acontecimientos por medio de características formales, entre las que destacan el distanciamiento y la arbitrariedad” (p. 48).

Investigadores actuales como Josefa Lacárcel (1995), indagan el proceso de adquisición musical y hacen corresponder a cada nivel de representación propuesto por Bruner, una conducta musical. Presentamos a continuación cada nivel, con su aplicación en el ámbito musical, siguiendo a Lacárcel (1995, p. 29):

- Representación *enactiva*: El niño logra el entendimiento principalmente por la actividad. Es un periodo paralelo al sensoriomotor de Piaget. Los símbolos del niño hasta los 2 años están basados en imágenes visuales y de imitación. Puede realizar imitaciones exactas de conductas complejas. Este nivel es como una manifestación pre-verbal de la inteligencia. En el aspecto musical, un ejemplo sencillo consiste en representar un tiempo constante mediante balanceo repetido o con cualquier otro movimiento espontáneo del cuerpo. También se pueden

utilizar audiciones musicales y que el niño realice imitaciones de voz o de sonidos. Se trata de una forma de conocimiento por medio de las sensaciones.

- Representación *icónica*: se corresponde con el estadio piagetiano de las operaciones concretas (7-11 años). Es el modo de conocimiento mediante la imaginación, a través de la organización perceptual y de la imagen auditiva, kinestésica y visual. Aquello que ha sido visto, oído o experimentado por el niño a través del movimiento, se ha transformado en imágenes mentales que representan acontecimientos. Estas imágenes visuales, auditivas o kinestésicas, constituyen su sistema de “almacenaje”, que corresponde al medio ambiente. En el aspecto musical, se pueden recordar esquemas rítmicos, tensiones musculares y melodías, e incluso producir nuevas secuencias. Sus repetidas respuestas mediante el movimiento (caminar, correr, galopar...) pueden ser organizadas en función de la música que acompaña a esas representaciones enactivas.
- Representación *simbólica*: Es paralelo a las operaciones formales de Piaget (11-15 años). Es el aspecto verbal de la inteligencia. La representación se realiza traduciendo la experiencia en lenguaje y utilizando a éste como un instrumento del pensamiento. En el aspecto musical, sería capaz de escribir y leer una partitura.

Dentro de esta tendencia actual de investigación cognitiva, se encuentra la tesis doctoral de Rusinek (2003a), titulada *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en Educación Secundaria*. El autor “analiza en qué consiste “pensar en sonido” y expone un marco teórico cognitivista para el aprendizaje musical. Estudia las relaciones entre la representación enactiva, la cognición auditiva y el conocimiento declarativo de la música, y presenta un enfoque cultural de la Inteligencia Musical y de los procesos mentales subyacentes a la audición, la ejecución y la creación musical” (Rusinek, 2003a, Resumen, párr. 1).

Por otra parte, Rusinek (2003b), basándose en la idea de Stubbley (1992)) de que “el saber específicamente musical está integrado por tres *modos de conocimiento*, la audición, la ejecución y la composición”, propone tres capacidades musicales como constructos hipotéticos, útiles para entender la Inteligencia Musical:

“La cognición auditiva, como capacidad de procesar mentalmente el entorno acústico y los acontecimientos musicales. La cognición en la ejecución, como capacidad de emitir música hacia el entorno mediante la voz o los instrumentos; exige una compleja actividad mental incluso a nivel escolar. La cognición compositiva, como capacidad de creación específicamente musical” (p. 52). De modo más específico, analiza la complejidad que supone la cognición en la ejecución musical, a través de los componentes afectivos, motrices y cognitivos.

La **afectividad** es evidente cuando una canción almacenada en la memoria de largo plazo al ser cantada trae consigo sensaciones del momento en que se aprendió, o cuando las destrezas son inhibidas por cuestiones de autoestima o presión social: el “miedo escénico”, por ejemplo, como interferencia en el control muscular en forma de temblor o como sudor excesivo. Los componentes **motrices** de la ejecución son obvios – aunque poco estudiados, según critican Wilson y Roehman (1992) – en las acciones del cuerpo sobre los objetos para producir sonido: percutir, frotar o soplar, por ejemplo. Los componentes **cognitivos**, por su parte, implican una representación mental que subyace a la ejecución. Pero, dado que las ejecuciones no son siempre iguales, Sloboda (1982) sostiene que esa representación no es como una grabación magnetofónica, porque el intérprete cada vez puede hacer variaciones sustanciales, sistemáticas y controladas (Rusinek, 2003b, p. 59).

2.2.2.3. Teoría de Gardner

A Howard Gardner se le considera el creador de una nueva concepción de la inteligencia, la denominada “Teoría de las Inteligencias Múltiples” (1983), basada en que la capacidad intelectual de un sujeto no se puede medir en términos de cociente intelectual (CI), sino que se trata de la *competencia cognitiva*, que se manifiesta en varias inteligencias, que todos poseemos en mayor o menor medida y que son susceptibles de desarrollo.

Para Hargreaves (2002), la teoría de Piaget es la que forma el antecedente teórico, aunque crítico, de la investigación promovida por el grupo del Proyecto “Zero” de la Universidad de Harvard, al que pertenece H. Gardner. “Este título fue creado para transmitir lo poco que se sabía sobre el desarrollo artístico cuando comenzó el programa de investigación, y Gardner y sus colaboradores merecen un

gran reconocimiento por los avances sustanciales que se han hecho desde entonces” (Hargreaves 2002, p. 64).

Sin embargo, según analiza Hargreaves (2002), Gardner critica el modelo lógico de Piaget, por dos motivos fundamentales: primero, porque considera que Piaget descuida los procesos de pensamiento usados por los artistas, escritores, músicos y atletas, así como los procesos de intuición y creatividad, concediendo demasiada importancia al pensamiento lógico racional; y en segundo lugar, porque considera insuficiente la atención de Piaget al contenido del pensamiento de los niños (Hargreaves 2002, p. 62).

Con respecto a la investigación en el campo de la Psicología de la Música, Gardner (1983, p. 145) analiza dos enfoques radicalmente distintos, proponiendo un tercer enfoque ecléctico:

- Primero, lo que podría llamarse enfoque "de abajo arriba": consiste en pedir a los sujetos que analicen las partes de una composición musical, de forma aislada y fuera del contexto de la obra.

“Examina las maneras en que los individuos procesan las piezas de composición de la música: tonos aislados, patrones rítmicos elementales y otras unidades, que permiten la presentación fácil a los sujetos experimentales y privados de la información contextual que se encuentra en las ejecuciones de las obras musicales. Se pide a los sujetos que indiquen el tono más alto de los dos, si dos patrones rítmicos son iguales, si dos tonos fueron interpretados con el mismo instrumento. La precisión con que se pueden realizar estos estudios los hace atractivos a los investigadores experimentales. Sin embargo, a menudo los músicos han puesto en tela de juicio la pertinencia de los hallazgos obtenidos con semejantes patrones artificiales para las entidades musicales mayores que encuentran de manera típica los seres humanos”.

- Segundo, el enfoque "de arriba abajo": centrado en que los sujetos analicen fragmentos musicales de modo global, con una fuerte carga de interpretación personal por parte del sujeto.

“Presenta a los sujetos fragmentos musicales o, al menos, musicales sanos. En semejantes estudios, normalmente uno examina las reacciones a propiedades más globales de la música (¿se acelera o se hace más lenta, más alta o más suave?) y también a caracterizaciones metafóricas de

la música (¿es pesada o ligera, triunfante o trágica, aglomerada o rala?). Lo que gana este enfoque en validez nominal es sacrificado comúnmente en términos del control experimental y susceptibilidad al análisis”.

- Tercero, un enfoque de "terreno medio": en este caso el sujeto tiene que analizar fragmentos musicales, pero también ha de relacionar y comparar unas piezas con otras similares, incluso aportando cierta creatividad, porque se le pide que diseñe o agregue sus propias terminaciones.

“La meta aquí es mostrar entidades musicales de tamaño suficiente para llevar un parecido no superficial a entidades musicales genuinas (en contraposición con acústica simple), pero con la susceptibilidad suficiente para el análisis, así como para permitir las manipulaciones experimentales sistemáticas. La investigación en este sentido ha involucrado por lo común la presentación a los sujetos de piezas cortas o fragmentos de piezas, que tienen un tono claro o un ritmo preciso. Se pide a los sujetos que comparen las terminaciones entre sí, que agrupen piezas en el mismo tono o con los mismos patrones rítmicos, o que diseñen sus propias terminaciones”.

Gardner (1983), en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que más adelante nos detendremos, reconoce la importancia de los factores genéticos y del entorno en el funcionamiento intelectual. Considera que “el ser humano ha desarrollado diversas aptitudes para el tratamiento de la información, a las que llama *inteligencias*, que le permiten resolver problemas o crear productos” (Gardner, 2004, p. 46). Una de esas aptitudes es la Inteligencia Musical, INMU, objeto de esta investigación.

Como resumen, se puede afirmar que la Psicología Cognitiva es la que tiene más posibilidades para explicar el proceso musical interno de las personas. Las investigaciones que van surgiendo actualmente en esta línea lo confirman; no obstante, hay otras corrientes de la Psicología, como la Social, expuesta a continuación, que da respuesta a otras dimensiones musicales poco contempladas en décadas anteriores.

2.2.3. La Psicología Social

La Psicología Social estudia los fenómenos sociales e intenta descubrir las leyes por las que se rige la convivencia. Investiga las organizaciones sociales y trata de establecer los patrones de comportamientos de los individuos en los grupos, los roles que desempeñan y todas las situaciones que influyen en su conducta. Importantes investigadores en este campo han sido E. H. Erikson (1902-1994), cuyas investigaciones sobre Psicología Social se han centrado en la dinámica de la personalidad y de la cultura, aunque sin rechazar la influencia que en el comportamiento social tienen los elementos biológicos, y Albert Bandura (1925) promotor de la Teoría del Aprendizaje Social, en la que se destaca la importancia de la imitación y el refuerzo (Lacárcel, 1995).

En el ámbito de la Psicología, el debate herencia-ambiente en el desarrollo de la persona sigue vigente, aunque la realidad es que ambas dimensiones son esenciales en el desarrollo de la persona. La influencia del contexto en el que uno nace y se desarrolla tiene tal fuerza que puede posibilitar o truncar las posibilidades genéticas del sujeto.

Para un sujeto en edad escolar, el entorno familiar y cultural donde se mueve, se presenta como una poderosa influencia en toda su personalidad. Las oportunidades de una persona, junto a su dotación básica intelectual, son las que le permitirán desarrollar su potencial mental. En este sentido, Gardner (1993) utiliza el concepto de “contextualización” de la inteligencia, que esencialmente consiste en considerar “las inteligencias como potenciales o tendencias, que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en el que se hallen” (p. 289) y que más adelante desarrollaremos al hablar de las inteligencias múltiples.

Por ello, consideramos que se pueden destacar, dentro de la Psicología Social, las teorías dialécticas contextuales, que explican el cambio de conducta del individuo a través de la influencia del entorno o medio, siendo por lo tanto un cambio multidireccional (según la cultura un individuo será de una manera de ser diferente a otro), multicontextual y multicultural. Un modelo que reviste especial interés para

nuestra investigación es el Modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner, que se encuadra dentro de la *Teoría General de Sistemas*, propuesta por el biólogo alemán L. V. Bertalanffy, y que exponemos a continuación.

2.2.3.1. Modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner

El psicólogo U. Bronfenbrenner (1979) ha cobrado gran interés en el campo de la Psicología Evolutiva por su Modelo ecológico-sistémico sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo, a través del análisis de los sistemas que influyen en su personalidad y en su entorno social.

Su Modelo se basa en la *Teoría General de Sistemas*, propuesta por Bertalanffy alrededor de la década de los sesenta, que se caracteriza por ser una teoría de principios universales aplicables a los sistemas en general. La *Teoría General de Sistemas* no busca solucionar problemas, o soluciones prácticas, pero sí producir teorías y formulaciones conceptuales, que puedan crear condiciones de aplicación en la realidad empírica. El enfoque sistémico procura la construcción de modelos, entendiendo por modelo “una abstracción de la realidad que captura la esencia funcional del sistema, con el detalle suficiente como para que pueda utilizarse en la investigación y la experimentación en lugar del sistema real, con menos riesgo, tiempo y coste” (Arzola, 2009, p. 2). La filosofía de sistemas que propone, distingue, a nivel ontológico, entre sistemas reales y sistemas conceptuales, aunque no considera que tal distinción deba tomarse de modo rígido. “Los sistemas reales son, por ejemplo, galaxias, perros, células y átomos. Los sistemas conceptuales son la lógica, las matemáticas, *la música* y, en general, toda construcción simbólica” (Arzola, 2009, p. 3).

Desarrollaremos, a continuación, algunos aspectos del Modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1979), por considerarlo de gran interés para esta tesis, ya que un itinerario de investigación es el del análisis de la vida musical de los estudiantes de Secundaria, muy influida por factores ambientales de diversa índole.

Si bien hay que tener en cuenta que dicho modelo no se refiere específicamente al aspecto musical.

Consideramos que Bronfenbrenner tiene una visión holística del individuo, ya que trata de explicar los hechos sociales, centrándose en las interacciones e interrelaciones que se dan en una serie de sistemas que se superponen.

Para sintetizar dichos sistemas, tendremos en cuenta las aportaciones de Menéndez (2004) en su estudio sobre la influencia de la familia en el desarrollo psicológico del individuo, analizando entre otras cosas, la perspectiva ecológica desarrollada por Bronfenbrenner (1979) para la comprensión del funcionamiento del sistema familiar.

Los sistemas que influyen e interrelacionan en la personalidad de un individuo son:

- **Microsistemas:** Configuran en forma íntima e inmediata el desarrollo humano. En el caso de los niños, los microsistemas primarios incluyen a la familia, el grupo de los pares, el aula, el vecindario, es decir el ámbito más próximo del individuo.

Incluye todos los roles, relaciones y fenómenos presentes en los escenarios en los que el niño o niña se desenvuelve cotidianamente: su familia, su clase, su grupo de iguales, etc. Las relaciones que se establecen en él son de naturaleza bidireccional, es decir, mutuamente influyentes, y habitualmente están mediadas a su vez por la influencia de terceros: por ejemplo, las interacciones entre hermanos llegan a cambiar en función de la simple presencia/ausencia de alguno de los padres, aunque el adulto no participe en dichas interacciones (Menéndez, 2004, p. 6).

- **Mesosistemas:** Fundamentalmente se refiere al ámbito escolar. Tiene en cuenta las interacciones entre los microsistemas, como cuando, por ejemplo, los padres coordinan sus esfuerzos con los docentes para educar a los niños.

Los diferentes microsistemas en los que un niño o niña se desarrolla no sólo tienen su propia dinámica interna, sino que además mantienen importantes conexiones entre sí, conexiones que pueden ser tan decisivas como lo que sucede dentro de un microsistema determinado. Para

Bronfenbrenner, este nivel de análisis es el mesosistema, y un buen ejemplo lo encontramos en las importantes relaciones que existen entre la familia y la escuela, relaciones que en buena medida influyen en el ajuste y el desenvolvimiento del niño o la niña en el ambiente escolar (Menéndez, 2004, p. 6).

- **Exosistemas:** Incluyen todas las redes externas mayores que las anteriores, como las estructuras del barrio, la localidad, la urbe, e incluso las condiciones laborales y el tipo de trabajo de los padres.

El tercer nivel que se propone desde el modelo ecológico es el exosistema, y nos "aleja" del sujeto en desarrollo pues incluye las relaciones, los roles y la dinámica de funcionamiento de contextos en los que el niño o niña no está directamente presente: las condiciones laborales y/o el tipo de trabajo de uno de los padres, por ejemplo, pueden afectar a la frecuencia y a la calidad de las interacciones establecidas con los hijos (Menéndez, 2004, p. 6).

- **Macrosistema:** lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales. Dentro de este sistema se puede incluir, prolongando a Bronfenbrenner, el **Cronosistema:** la época histórica en la que vive el individuo; y el **Globosistema:** hace referencia a la condición ambiental.

Menéndez (2004) considera que todos esos sistemas forman un gran macrosistema.

Finalmente, todos los niveles anteriores están a su vez inmersos en una cultura concreta, que tiene determinadas costumbres, valores, roles y características que, a un nivel más o menos indirecto, mediatizan y determinan lo que ocurre a su vez en los niveles a los que engloba. Considerar este tipo de influencias nos sitúa a nivel de macrosistema: pensemos en cómo una determinada época de crisis socio-económica, una guerra, o una reforma educativa a gran escala pueden afectar la dinámica específica de cada microsistema y/o las relaciones entre ellos (Menéndez, 2004, p. 6).

2.2.3.2. Psicología Social de la Música

Desde el punto de vista musical, la Psicología Social se ocupa de la influencia que ejerce la música en el individuo y el grupo, así como también del efecto que

produce el comportamiento de éstos sobre la música. Analiza los comportamientos musicales sociales, las diferentes variables que intervienen y los problemas que se producen, tratando de despejar las reacciones psicológicas hacia la música, y cómo ésta se utiliza e influye sobre los grupos y los individuos.

Hargreaves (2002) analiza la Psicología Social y el desarrollo musical, distinguiendo dos líneas de investigación:

- La que se centra en las influencias sociales a gran escala, o “macroscópicas” sobre el desarrollo musical. En estas investigaciones, se analiza la influencia de los medios de comunicación, la escuela y las clases sociales.
- La más experimental, con un interés microscópico por los mecanismos detallados de la influencia social. En esta línea se encuentran estudios experimentales sobre los efectos del prestigio y la propaganda, las influencias de grupos pequeños sobre las respuestas musicales de los individuos, etc. Estos estudios se centran en las actitudes hacia la música y en las preferencias por una música u otra (Hargreaves, 2002, p. 40).

Lacárcel (1995) relaciona la Psicología Social con la Psicología Evolutiva, porque considera que cada vez son más semejantes los métodos y procedimientos experimentales que utilizan, de ahí que considere que se pueda hablar de la Psicología Social Evolutiva. Desde ese planteamiento realiza sus aportaciones sobre la Psicología Social de la Música.

2.2.3.3. Influencia de los contextos en el desarrollo musical del sujeto

En el campo musical existen algunas investigaciones que toman en consideración el Modelo ecológico sistémico. Bresler (2004) basa su artículo *Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la Música escolar como género en su micro y macro contexto*, en dos estudios cualitativos realizados durante varios años; para ello examinó cómo se refleja el género de la Música escolar

en las escuelas norteamericanas, tanto en el currículo como en las percepciones y reflexiones de los maestros. Bresler considera que “el significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta”, por ello considera que para comprender la Música escolar es necesario “conocer los contextos en que se forma y se define”, ya que dichos contextos “influyen en qué y cómo enseñan los maestros, determinando mensajes explícitos e implícitos, y valores” (p. 1). Se centra en tres contextos, que a su vez, considera que están constituidos por otros tantos, generales y locales. Y resalta que es “la influencia mutua entre contextos lo que crea el género de la Música escolar”. A continuación, exponemos los contextos como ella los describe:

- **El meso contexto:** contexto institucional, estructuras y fines del sistema escolar. Incluye la tradición de la música como asignatura escolar, las otras asignaturas artísticas en la escuela y su relación con la música, la particular organización de la escuela y sus fines, la comunidad específica en la que el Centro está ubicado y la naturaleza y alcance de sus interacciones con la comunidad.
- **El micro contexto:** intenciones y experiencias de los maestros.
- **El macro contexto:** los valores de la cultura y la sociedad.

Teniendo en cuenta uno de los objetivos de esta investigación, se puede afirmar que la práctica y el entrenamiento musical, sobre todo desde los primeros años de edad, condiciona en gran medida la capacidad musical del sujeto en sus diversas manifestaciones: composición, interpretación o canto. “Existen abundantes pruebas de que los niños provenientes de un entorno hogareño musicalmente estimulado, generalmente se desenvuelven bien en varias de las mediciones sobre el desarrollo y la aptitud musical (Hargreaves, 2002, p. 117). La investigación de Davidson, Howe, Moore y Sloboda (1996) citada por Nebreda (2009), confirma la influencia de la familia en el desarrollo de la aptitud musical; investigaron el papel de los padres en un grupo de 257 sujetos entre 8 y 18 años, que estaban estudiando instrumentos musicales. Descubrieron que la mayoría de los padres tocaba o había tocado algún instrumento musical y que estimulaban a los niños escuchando cuando tocaban, interesándose por la interpretación y reforzándolos (Nebreda, 2009, p. 49).

Así mismo la educación musical desde los primeros años es fundamental en la capacidad de discriminación auditiva, o lo que se suele conocer por tener “buen oído”, así como en la facilidad para el canto. Un estudio interesante en esta línea es el de la investigadora argentina y Presidenta de la Sociedad Internacional Musical para el Desarrollo Prenatal, Ruth Fridman (1988), que analiza las primeras respuestas musicales del sujeto, concretamente los protorritmos y las respuestas sonoras del recién nacido. Indica que “después de los 6 meses, el bebé puede emitir respuestas de tipo musical, como resultado de un estímulo que el medio le brinde” (p. 67). Incluso, se remite a los primeros meses para afirmar que “si al niño se le canta una cancioncilla desde el nacimiento, se podrá observar cómo el bebé es capaz de reproducir partes de la canción, a partir de los 6 meses” (p. 15). Incluso un tema tan complejo con el de la tonalidad, lo observa Fridman en su investigación, pudiendo afirmar que entre los 7 y 12 meses, “los niños responden siempre en la tonalidad que se le cante (p. 68). La importancia del contexto queda patente en su investigación, así como en el análisis de algunas biografías de los estudiantes que han participado en la tesis que presentamos.

Por tanto se puede afirmar con Hargreaves (2002) que la edad en la cual se comienza el entrenamiento musical puede tener una relación fundamental en el desarrollo musical, concretamente del oído absoluto, lo que podría ser un factor determinante en el desarrollo de la habilidad del canto.

Lo que no está tan claro, según Hargreaves (2002), es el efecto del contexto socioeconómico sobre el desarrollo musical, y el de las diferencias raciales o culturales. En la sociedad actual, parece que los jóvenes de entornos culturales más elevados tienen mayores oportunidades de acceso a la práctica instrumental, por cuanto dicho estudio implica una serie de recursos. Si un escolar decide estudiar piano, violín, arpa, o flauta, por ejemplo, necesita adquirir dicho instrumento; acceder a una Escuela, Academia, o Conservatorio, o simplemente estudiar con un profesor particular, lo que implica un gasto económico para la familia. Además, requiere unas condiciones en el ámbito doméstico, de tipo acústico y espacial que le permitan un estudio adecuado y constante, sin provocar excesivas molestias a los que le rodean. A pesar de ello, no se puede afirmar que los que tienen condiciones más

favorables, posean siempre mejores aptitudes para la música. Hay sociedades fuera del ámbito occidental, que poseen altos niveles de competencia musical, a pesar de su escasez de recursos comparados con los nuestros. Small (1989) es crítico en este aspecto:

Debemos admitir que no tenemos nada que pueda compararse con la complejidad rítmica de los indios, o de lo que nos inclinamos a desdeñar como la “primitiva música africana”; que nuestros oídos son sordos para las sutilezas de la inflexión tonal de las *ragas* indias o de la música litúrgica bizantina; que el cultivo del *bel canto* como ideal de la voz cantante nos ha cerrado las puertas de casi todas aquellas posibilidades sonoras, y de aquel potencial expresivo de la voz humana, que son parte de los recursos que usa día tras día un cantante de *folk* de los Balcanes o un esquimal; y que en el sonido terso y melifluido de la orquesta sinfónica del romanticismo se ahogan los fascinantes zumbidos y las distorsiones sonoras que cultivaban los músicos de la Europa medieval y, en nuestra propia época, los africanos” (p. 12).

En la línea del expuesto Modelo ecológico-sistémico, se puede encuadrar la idea de F. Erickson (1989), de “ecología social”. Utiliza esa expresión para resaltar lo importante que es, que “el investigador procure comprender lo modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros”. Esto se realiza cuando el investigador de campo “observa un aula, y hace anotaciones que registran la organización social y cultural de los hechos observados, en el supuesto de que la organización del significado-en-acción sea a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender” (p 217). Esta idea es de gran importancia en la tesis que presentamos, porque el primer itinerario de investigación se ha basado en la técnica cualitativa de la observación participante.

2.2.4. Teoría Psicométrica

La Teoría Psicométrica de la investigación musical data de los años veinte. Trata de medir diferentes dimensiones del comportamiento musical, a través de conjuntos de procedimientos estandarizados para comparar personas. Hargreaves (2002) señala que “los estudios psicométricos han aportado una cantidad importante de evidencia investigativa referida a los procesos de desarrollo en la música (p. 37),

pero también reconoce que han existido problemas de validez, por la dificultad de establecer definiciones precisas de conceptos fundamentales, como “habilidad musical”, “aptitud musical” y “musicalidad”.

Siguiendo a Hargreaves (2002, p. 37-38), se pueden agrupar las pruebas estandarizadas o tests en tres tipos básicos:

- Los tests de *habilidad* musical o *aptitud*, concebidos para evaluar el potencial de un individuo para la conducta musical diestra, independientemente del aprendizaje, o de la experiencia musical previa. En cierto sentido, señala Hargreaves, que se les podría llamar “tests de Inteligencia Musical”, de los que hay una amplia variedad.
- Los tests sobre los logros musicales, diseñados para evaluar lo que el individuo conoce sobre la música o sus logros en música, tales como destrezas en la ejecución o la comprensión de la teoría musical.
- Los tests de actitudes hacia la música. Se pueden dividir en dos tipos:
 - Los que extraen información sobre el *interés* de la gente por la música. Tales escalas han sido diseñadas por Gaston (1958) como parte de una evaluación general de musicalidad, y por Hevner y Seashore (Farnsworth, 1969).
 - Los tests de *preferencia*, también denominados de “gustos” de “apreciación”, de “sensibilidad”.

Son abundantes las pruebas en cada uno de los tipos. Exponemos a continuación algunas de ellas, como referencia, ya que en esta tesis no se ha prestado atención al aspecto psicométrico de la Inteligencia Musical.

De los primeros tests específicos para detectar las diferentes aptitudes musicales y la evaluación del aprendizaje, es importante la aportación de Seashore (1938), con su test *Measures of Musical Talent* de 1919, revisado en 1938 y adaptado en diversas ocasiones (Vispoel, 1992).

Más tarde fueron apareciendo diversas pruebas estandarizadas para medir aspectos específicos de la aptitud musical. Apareció en 1948 un test con la denominación específica de test de “Inteligencia Musical”; se trata del *Wing Standardised Test of Musical Intelligence (TMI)* de Wing (1948) “que incluye medición de habilidades tonales, armónicas y rítmicas, con la ventaja de poder ser utilizado parcialmente sin perder su fiabilidad, siendo su tiempo total para ser aplicado de una hora” (Nebreda, 2009, p. 13).

Para clasificar a los estudiantes de música, aparece el *Gordon Musical Aptitude Profile (MAP)* de Gordon (1965), adaptado más tarde por Schleuter (1977). Especial interés reviste el test de Bentley (1967), *Bentley Measures of Musical Abilities (MMA)* (1966), por ser la primera prueba que medía la capacidad musical a niños entre los 8 y 10 años (Nebreda, 2009, p. 14).

De entre los tests que miden la respuesta estética del sujeto, se pueden destacar las “mediciones de la actitud musical estética” de Bullock (1973) donde recopila unos cuarenta y cinco tests (Hargreaves, 2002, p. 151).

2.3. La Educación Musical

En este apartado expondremos la importancia de la educación musical en el desarrollo personal del sujeto, como medio para potenciar sus capacidades y, por tanto, favorecer el desarrollo de la INMU, objeto de esta investigación.

Comenzaremos destacando la importancia de la educación musical frente a la mera instrucción, para continuar con el análisis de la situación actual de la Música escolar en la legislación española. Seguidamente se dedicará un apartado a la Educación Secundaria y el desarrollo de las competencias básicas a través de la Música. Para finalizar, se expondrán unas consideraciones sobre los adolescentes o estudiantes de Secundaria, en relación con la Música.

2.3.1. Educación musical versus enseñanza musical

Hablar de *educación musical* en lugar de *enseñanza musical* nos parece más acertado, porque consideramos que la música es esencialmente humana y, por tanto, debe contribuir al desarrollo de las mejores capacidades y actitudes del ser humano de cara a su crecimiento personal. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje musical es necesario e, incluso, imprescindible para esa educación.

En este sentido, Willems (1994) destaca, en su obra *El valor humano en la educación musical*, el concepto de educación musical y lo distingue del de instrucción o enseñanza musical, por entender que la educación musical es, en su naturaleza, esencialmente humana y sirve para despertar y desarrollar las facultades humanas.

Existe una interesante obra titulada *La música como proceso humano*, en la que Patxi del Campo (1997) recopila la opinión de diversas personalidades del mundo musical. Concretamente, S. Yehudi (1997) resalta la importancia de la música en la vida, creando orden y armonía en el sujeto; eso lo considera educación musical: “Una *educación musical* es aquella en la que la vida en sí misma desarrolla como fuerza un gran trabajo de música. La música crea orden de entre el caos, el ritmo impone unanimidad sobre la divergencia, la melodía impone continuidad sobre la desunión y la armonía impone compatibilidad sobre la incongruencia” (Yehudi, 2007, p. 151).

En esta línea, nos parece muy esclarecedora la opinión de Barenboim (2002), para el que la música es de los mejores medios para el desarrollo plenamente humano. Le preocupa la falta de educación musical en las escuelas:

El estudio de la música es uno de los mejores medios para aprender algo sobre la naturaleza humana. Por esa razón me entristece tanto que la educación musical sea prácticamente inexistente hoy en las escuelas. Educación significa preparar a los niños para la vida adulta; enseñarles cómo actuar y qué clase de seres humanos quieren ser. Todo lo demás es información y puede aprenderse de forma muy simple. Para tocar música bien, tienes que alcanzar el equilibrio entre tu cabeza, tu corazón y tu estómago. Y si uno de los tres no está ahí,

o está de una forma demasiado intensa, no puedes usarlo. ¿Qué mejor medio que la música para mostrar a un niño cómo ser humano? (Barenboim y Said, 2002, p. 41).

Hay autores que relacionan la educación musical con el logro de “la musicalidad”, es decir, asimilar la música en la propia vida. “El objetivo de la educación musical es promover procesos de musicalización” (H. de Gainza, 1997, p. 121). Elliot (1997) también afirma que la musicalidad puede ser enseñada y aprendida y, desde esta perspectiva, considera que “la educación musical es desarrollar la musicalidad de todos los estudiantes a través de la resolución activa de problemas musicales, en una relación equilibrada con los desafíos musicales apropiados a cada paso del camino” (p. 26).

Por tanto, podemos afirmar que la “musicalidad” es el equivalente al saber musical, y en términos intelectuales, a la Inteligencia Musical, ya que la expresión “musicalizar” supondría ayudar a otro a que incorpore y haga suya la música.

Las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) son potencialidades que la persona puede desarrollar o no, de acuerdo a sus posibilidades, pero en la medida que se desarrolla una, se potencian todas las demás capacidades, o lo que es lo mismo, se contribuye a su educación. No obstante, cabe preguntarse si el desarrollo de las inteligencias, y concretamente de la musical, en un sujeto, se correlaciona con el desarrollo de actitudes positivas y valores en su persona; en nuestra investigación defenderemos que ha de ser así.

Desde esta perspectiva, Vélchez (2009) se atreve a afirmar que la Música se presta mejor que otras materias del currículo escolar, para lograr los objetivos básicos en la educación” (p. 52) Y en este sentido, Elliot (1997) también afirma que “existen muchas sólidas razones para que las escuelas conviertan a la música en una parte básica y central del currículo. Porque los valores básicos de la educación musical son los valores básicos de la música: el auto-crecimiento, el auto-conocimiento, el goce musical, el flujo, en síntesis, una forma de vida verdaderamente dinámica” (p. 31).

Aróstegui y Rusinek (2010) resaltan el valor educativo de la música, hasta el punto de que apuestan más por una “música educativa” que por la “educación musical”, en el sentido de que consideran más importante “investigar qué es lo que la música puede hacer por las personas antes de lo que éstas aprenden de la música” (p. 17)

Los docentes hemos de reconocer que no siempre nuestra organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es educativa, en el sentido planteado ya que, en ocasiones, nuestras actitudes y estrategias pueden producir en los estudiantes efectos poco educativos. H. de Gainza (1997) realiza una crítica al sistema educativo, insistiendo en la formación de los maestros. “No nos cansaremos de repetir cuán importante y necesario es desarrollar el mundo interno y la sensibilidad de los maestros, si pretendemos introducir cambios positivos en la educación de los niños” (p. 123).

Las clases de Música impartidas en los centros de Secundaria a raíz de su implantación como asignatura obligatoria en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) con la Ley Villar Palasí, LGE (1970-1980), se limitaron muchas veces a la enseñanza de la Historia de la Música y la teoría musical, siguiendo los libros elaborados por las editoriales, y utilizando una metodología fundamentalmente teórica en vez de emplear la práctica musical. Aún hoy, es posible encontrar profesores de Secundaria que siguen ese tipo de enseñanza. Para el alumnado actual esto suele ser motivo de actitudes negativas, derivadas del aburrimiento y la desmotivación. “Una práctica pedagógica como ha sido en general la del sistema, es decir, una enseñanza basada más en el conocimiento teórico de la música que en el desarrollo de capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas o creativas, puede llevar al alumnado al aburrimiento y a la total falta de interés” (Díaz, 2005, p. 69). De ahí que en esta investigación se analicen y propongan, entre otras cosas, actitudes docentes y estrategias de enseñanza aprendizaje que favorezcan la educación musical de los sujetos.

2.3.2. Situación actual de la educación musical escolar

El Estado debe reglamentar todo lo que le concierne; ahora bien, la música concierne al Estado; por tanto, el Estado debe reglamentar la música. Platón.

La música es, entre todas las artes, la que más influencia tiene sobre las pasiones, la que más debe fomentar el legislador.
Napoleón. (Willems, 1994).

En los últimos cuarenta años, la Música en el área escolar ha evolucionado positivamente, ya que se le ha ido concediendo cada vez más importancia, aunque quizás podría decirse que dicha evolución ha sido más de tipo cualitativo que cuantitativo. Queremos decir con esto que ha aumentado su reconocimiento y contribución al desarrollo integral de la persona. Sin embargo, todavía necesita una valoración mayor dentro del currículo, en cuanto a carga lectiva y, sobre todo, a nivel organizativo por parte de las administraciones de los centros.

Para conocer la evolución de la Música en el sistema educativo español, presentamos a continuación una síntesis de las principales aportaciones de la legislación educativa al área musical, desde la primera Ley establecida en 1857.

2.3.2.1. La Música en la legislación educativa española

Desde la Ley Moyano de 1857 hasta la actual LOE (2006), la Música ha sufrido un proceso de integración en el sistema educativo español, que se puede considerar positivo tanto desde el punto de vista cualitativo –por la importancia concedida a la misma– como cuantitativo, –por el número de horas lectivas de la materia musical en el currículo–, aunque parece que actualmente existe un cierto retroceso en este último aspecto, en el ámbito de la Educación Secundaria, al recortar el número de sesiones lectivas en 1º y 2º de ESO, de cuatro a tres semanales.

En la tabla 4, presentamos una síntesis de las principales ideas de cada Ley relacionadas con la Música, teniendo en cuenta las tesis de Aranguren (2009, p. 118

y ss.) y de Morales (2009, p. 25) y las aportaciones de la Confederación de Asociaciones de Educación Musical (COAEM).

LEY Y VIGENCIA	SITUACIÓN DE LA MÚSICA
Ley Moyano. (1857-1970)	El art. 55 regula la Música como una especialidad de la carrera de Bellas Artes. El art. 58 establece los estudios de Maestro compositor de música, y regula lo relativo a la misma dentro del Conservatorio. No se contempla la Música a nivel escolar.
La Ley de Enseñanza Primaria de 1945	La Música figura como asignatura (junto a Formación del Espíritu Nacional, Educación Física o Iniciación para el Hogar).
Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, o Ley Villar Palasí. LGE (1970-1980)	Se establece la Educación General Básica (EGB), enseñanza común y gratuita para todos los alumnos entre seis y catorce años. La Música se incorpora al sistema educativo básico, dentro del bloque de la expresión dinámica, aunque en ese momento no se contempla aún su desarrollo de forma efectiva. Al finalizar la EGB se establecía la opción del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o la Formación Profesional (FP) En el BUP se coloca una materia común en el primer curso, denominada Historia de la Música, centrada en la música culta occidental. Con dos horas lectivas, era impartida en la mayoría de los centros por profesorado del Departamento de Historia.
Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares. LOECE (1980-1985)	No se modifica nada al respecto.
Ley Orgánica del Derecho a la Educación. LODE (1985-1990)	No se modifica nada al respecto
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (1990-1995)	Se crea la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ampliando la escolarización dos años, siguiendo la tendencia europea. Se reducen las horas lectivas de las humanidades clásicas para introducir nuevas asignaturas como Plástica, Tecnología y Música. La Música aparece en todas las etapas educativas, planteando un currículo en el que el eje principal era “hacer música”. En la Educación Secundaria, es obligatoria en los 3 primeros cursos de ESO y troncal (a elección del alumno) en 4º de ESO.

	<p>En 3º y 4º de ESO existe además la optativa de “Canto Coral”, que cuenta con un proyecto curricular propuesto por el Ministerio, con una carga lectiva de dos horas semanales.</p> <p>En Bachillerato, la Música es optativa en uno o en ambos cursos, ofertada para todas las modalidades y con una carga lectiva de 4 horas semanales. No evaluable en pruebas de selectividad.</p> <p>Se exigen especialistas en Música y se crea un Departamento diferente del de Sociales. El profesorado de Música se ilusiona.</p> <p>Los centros tienen que dotarse de aulas específicas, así como materiales y recursos.</p>
<p>Ley Orgánica de Participación, Evaluación, y Gobierno de los Centros Docentes.</p> <p>LOPEG (1995-2002)</p>	<p>No se modifica nada al respecto</p>
<p>Ley Orgánica de Calidad en Educación</p> <p>LOCE (2002-2006)</p>	<p>El Área Artística no figura entre las áreas de Educación Primaria (olvido que se subsanará más tarde).</p> <p>La Música desaparece de 1º de ESO para ser impartida sólo en 2º.</p> <p>En 2º ciclo deja de ser obligatoria para figurar solamente en uno de los itinerarios. Se suprime la optativa de “Canto Coral”.</p> <p>En Bachillerato cambia el carácter de la asignatura, pasando de ser <i>Música</i> a ser <i>Historia de la Música</i>, y deja de ser optativa en todas las modalidades para delimitarse como troncal en sólo una de las modalidades del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, debiendo optar los alumnos entre Historia de la Música o Griego.</p> <p>En los apartados de las Enseñanzas de Régimen Especial no figuran los Conservatorios de Música y Danza.</p>
<p>Ley Orgánica de Educación.</p> <p>LOE (2006)</p>	<p>En 1º de ESO, no hay Música y en 2º se dan tres horas semanales;</p> <p>En 3º de ESO se mantienen las dos horas en todos los grupos y en 4º queda la Música como optativa vinculada a la organización y valoración que hagan los centros y sus equipos directivos.</p> <p>Desaparece la asignatura de Historia de la Música, como optativa de modalidad en el Bachillerato de Humanidades.</p> <p>En el Bachillerato de Artes aparecen asignaturas como Análisis musical; Historia de la Música y la Danza, y Lenguaje y práctica musical.</p>

Tabla 4. La Música en la legislación educativa española. Síntesis elaborada por la doctoranda

Como puede observarse, a partir de la Ley General de Educación de 1970 es cuando la Música empieza a reconocerse en la educación obligatoria, cobrando cierta entidad al convertirse en una asignatura del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) titulada: Historia de la Música. En el aspecto de la práctica musical, fue a partir de dicha Ley, cuando en España se intentó potenciar y dar practicidad a la educación musical en la enseñanza obligatoria (Oriol y Parra, 1979, p. 14). Sin embargo, en el BUP la Música estaba centrada en la historia, por tanto en el aspecto más declarativo, aunque se promovía la escucha y el análisis musical como forma práctica de la música. Se puede afirmar que la Ley General de Educación fue beneficiosa para la música, tanto en la Universidad, como en el sistema educativo general y gracias a ella se consiguieron avances importantes en la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria (Oriol, 2010, p. 40).

Desde entonces han existido muchos esfuerzos, con más o menos buenos resultados, por lograr que los alumnos aprendan música, haciendo música. En este sentido, consideramos de interés destacar el I Simposio Nacional de Didáctica de la Música, celebrado en Madrid en 1986, en el que una de las ponencias destacaba el siguiente epígrafe: “El niño debe aprender música haciendo música” (Escudero, 1986, p. 142).

Con la reforma del sistema educativo, LOGSE (1990), la Música consiguió un espacio lectivo en toda la Enseñanza Obligatoria y unos contenidos más razonables que incorporaban como parte sustancial no sólo conceptos, sino también procedimientos y actitudes.

Ante el fracaso escolar señalado por varios organismos nacionales e internacionales, como la OCDE, surgió la LOCE (2002), en la que se recortaba la presencia horaria de la Música, vinculándola en Secundaria a itinerarios con menos expectativas académicas y planteando un currículo centrado principalmente en contenidos conceptuales y de Historia de la Música. Desaparecen así, de forma explícita, las referencias a procedimientos y actitudes en el currículo de la asignatura.

Con la LOE (2006), aparecen las Competencias Básicas y la necesidad de ser desarrolladas a través de todas las áreas. Por ello, aumenta el reconocimiento teórico

de las aportaciones de la Música en la consecución de dichas competencias y, por consiguiente, su contribución al desarrollo integral de la persona, pero esta importancia no tiene posteriormente el reflejo necesario en la aplicación de la Ley, ya que se reducen las horas lectivas. En 1º de ESO, no hay Música; en 2º se dan tres horas; en 3º se mantienen las dos horas y en 4º de ESO queda la Música como optativa vinculada a la organización y valoración que hagan los centros y sus equipos directivos. Además, no se hace referencia explícita a la evaluación de los procedimientos, con el consiguiente peligro de centrar la materia en los contenidos teóricos más que en su dimensión práctica. Existe, por tanto, un cierto retroceso para la educación musical, como se manifiesta en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, de diciembre de 2006.

2.3.2.2. Música y competencias en la Enseñanza Obligatoria Española

Desde la publicación del Proyecto DeSeCo² de la OCDE³ en el año 2003, el término competencia se ha ido extendiendo y aplicando en el campo educativo. La competencia se concibe en dicho Proyecto, como un concepto que va más allá de los conocimientos y destrezas, al involucrar en el sujeto la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en ellas y movilizandorecursos psicosociales (que incluyen destrezas y actitudes) en un contexto particular.

Se puede decir que la competencia es igual al conocimiento (teoría) más la aplicación del conocimiento en diversos contextos o circunstancias. No es sólo una capacidad o un conjunto de capacidades, sino la capacidad de poder aplicar el conocimiento. Por consiguiente, se puede considerar que una persona es competente

² DeSeCo: Proyecto de Definición y Selección de Competencias; es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

³ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

cuando es capaz de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, en un contexto determinado. Para Román (2004) la definición más completa de competencia sería la que tiene en cuenta: Capacidad + Contenido + Método + Valor (Actitud).

Para Zabala y Arnau (2007), la competencia supone una identificación de problemas y los modos de relacionarlos, así como una intervención eficaz para su resolución.

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Supondrá una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (p. 31)

Las competencias, por tanto, son observables porque se mueven en el campo de las conductas y consiguientemente, evaluables. En esta investigación preferimos hablar de “acción significativa”, en vez de conducta, entendiendo por tal, “la conducta física más las interpretaciones de significado del estudiante y de aquellos con quienes éste interactúa” (Erickson, 1989, p. 214).

Aplicando el concepto de “competencia” al campo educativo y, concretamente, al musical, que es el que nos interesa, conviene recordar que el art. 6 de la Ley Orgánica 2/06 de Educación (LOE) redefine el concepto de “currículo” como el conjunto de objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología y criterios de evaluación.

Podemos afirmar que las competencias, en la medida en que se desarrollan, activan las inteligencias y, a su vez, este proceso activa, en una especie de *feed-back*, las competencias. Es un todo integrado. Para potenciar la capacidad musical de un sujeto es importante la práctica musical, hacer música, para desarrollar a su vez las habilidades-destrezas que cada práctica requiere. Entendemos por destreza la habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Se puede decir que un conjunto de destrezas constituye una capacidad. Por ello, para Llopis y Hurtado (2007) es importante en

una educación musical integral, organizar actividades en torno a las competencias, cantar, tocar y bailar con el fin de “aprender mientras musicamos”.

Díaz (1993) realizaba en el 1993 una crítica al actual sistema educativo y, en concreto, a la manera de impartir clase de música, porque “ha estado basada más en el conocimiento teórico de la música que en el desarrollo de capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas o creativas” (p. 69). Esa es una de las causas del aburrimiento y desinterés de los estudiantes por un área que, desde otro punto de vista, es fundamental en la mayoría de las vidas de los jóvenes.

Todo lo dicho nos lleva a resaltar la importancia de la práctica musical. Es interesante, al respecto, la Jornada que se celebró en Madrid el 15 de febrero de 2010 sobre *Inclusión social y la educación en la música*. Giró en torno a las ponencias de cinco expertos españoles, británicos y holandeses. Se presentaron varios proyectos y todos coincidieron en que la música mejora el aprendizaje y desarrolla muchas actitudes, resaltando que ayuda a los niños a ser más listos y sociales. Se resaltó la importancia de que la Música escolar de tipo práctico llegue a todos. Por ejemplo, los dos proyectos presentados por el representante del Reino Unido y la representante de los Países Bajos resaltaban la importancia de que todos los alumnos toquen un instrumento en la escuela, sean de la condición social que sean y para ello tienen organizado un sistema de préstamo de instrumentos que permite al estudiante llevarse a casa el instrumento. También se dialogó sobre la tendencia existente a recortar las horas lectivas musicales y, en este sentido, los citados países apuntaron como estrategia mentalizar a los directores de los centros sobre la importancia de la música en el aprendizaje.⁴

Una vez revisada la educación musical en la legislación educativa española, podemos afirmar que no se ha tenido en cuenta que lo musical es una inteligencia cuyo desarrollo influye en la capacidad cognitiva del sujeto. Es lógico que haya sido así, ya que el concepto de “Inteligencia Musical” es relativamente reciente. Sin embargo, con la LOE (2006) se introduce el concepto de “competencia” y se

⁴ Puede consultarse más al respecto, en la página web: <http://www.docenotas.com/noticia/3818/cursos>

considera de modo global, que todas las áreas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas que un sujeto ha de alcanzar al finalizar su escolaridad. En este sentido, se contempla la Música como un área que contribuye al desarrollo integral de la persona, al potenciar todas las competencias básicas de la misma.

Consideramos interesante al respecto analizar y comentar, como haremos a continuación, lo que se dice sobre la Música en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (p. 89 y ss.). La Música, es muy valiosa para la persona hasta el punto de afirmar que es “un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas”. Además, la define como “el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo”. Por otra parte, se considera “como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal”.

Con respecto a la materia de Música, el citado Real Decreto, destaca la importancia de conectar con el mundo de los jóvenes, señalando que es necesario “establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica. Y se insiste en la dimensión práctica de la música, al enfatizar que es importante para los estudiantes “llegar a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical”.

Se resalta la importancia de que todo ciudadano adquiera “una cultura musical básica”, por lo que se articulan los contenidos en torno a dos ejes fundamentales, “percepción y expresión”. Al describir cada bloque de contenidos se hace referencia a aspectos especialmente relacionados con la INMU, aunque no se explicita así. Con respecto a la percepción, señala que “se refiere en esta materia al desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva de la música, tanto durante el desarrollo de actividades de interpretación y creación musical como en la audición de obras musicales en vivo o

grabadas”. Al explicar el bloque de la expresión, indica que “alude al desarrollo de todas aquellas capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical”.

Se diferencian tres ámbitos, aunque el Real Decreto señala que están “estrechamente relacionados”: “la expresión vocal, la expresión instrumental y el movimiento y la danza”. Los tres ámbitos los considera a su vez, capacidades, como ya se señaló anteriormente. “Mediante el desarrollo de estas capacidades se trata de facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza”.

Con respecto a la contribución de la Música al logro de las competencias básicas, el Real Decreto describe cada competencia y su desarrollo a través de la música. En la Tabla 5 se presenta una estructuración elaborada por la autora de esta tesis, en la que se ha separado la competencia propiamente dicha, del procedimiento musical para desarrollarla en los estudiantes de Secundaria.

Tenemos que resaltar que la única competencia que no aparece con posibilidad de desarrollarse a través de la asignatura de Música escolar, es la competencia matemática, dejando tal vez cerrada la posibilidad de tal relación, postura que no compartimos personalmente y que contradice el punto de vista de muchos expertos en música.

COMPETENCIA	PROCEDIMIENTO MUSICAL
La Competencia cultural y artística:	
Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales.	A través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos.
Puede potenciar actitudes abiertas y respetuosas, ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra.	
Permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa; estimulan la imaginación y la creatividad.	Contenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> • la interpretación • la improvisación • la composición, tanto individual como colectiva
Fuente de placer y enriquecimiento personal.	Una mejor comprensión del hecho musical.
La Competencia de autonomía e iniciativa personal:	
Factores clave para la adquisición de esta competencia. Capacidades y habilidades tales como: <ul style="list-style-type: none"> • la perseverancia • la responsabilidad • la autocrítica • la autoestima 	Actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical.
El trabajo colaborativo. La habilidad para planificar y gestionar proyectos.	La interpretación La composición.
La Competencia social y ciudadana:	
Habilidades para relacionarse con los demás.	La interpretación y creación colectiva.
Expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar las propias acciones con las de los otros integrantes del grupo responsabilizándose en la consecución de un resultado.	La participación en experiencias musicales colectivas.
La comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.	La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente.
Tratamiento de la información y competencia digital:	
Es una herramienta para los procesos de autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio.	El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música. El conocimiento y dominio básico del «hardware» y el «software» musical

	Los distintos formatos de sonido y de audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación del sonido, relacionados, entre otras cosas, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia.
Desarrollar destrezas relacionadas con el tratamiento de la información.	La obtención de información musical. El uso de productos musicales y su relación con la distribución y los derechos de autor.
Competencia para aprender a aprender:	
Capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo, como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis.	La audición musical. Escucha reiterada para llegar a conocer una obra, reconocerla, identificar sus elementos y «apropiarse» de la misma.
Toma de conciencia sobre las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, la gestión y control eficaz de los propios procesos.	Actividades de interpretación musical y de entrenamiento auditivo.
Necesidad de una motivación prolongada para alcanzar los objetivos propuestos desde la autoconfianza en el éxito del propio aprendizaje.	
La Competencia en comunicación lingüística:	
La música contribuye, al igual que otras áreas, a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. También colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal, y a la valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera.	
La Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:	
Aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente. Generar hábitos saludables.	Identificar y reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • el exceso de ruido • la contaminación sonora • el uso indiscriminado de la música •
Prevenir problemas de salud.	Los contenidos relacionados con el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio.

Tabla 5. Contribución de la Música a la adquisición de las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Estructuración realizada por la doctoranda

2.3.3. Los adolescentes y la música

Seguramente nos hemos preguntado muchas veces, en los ámbitos educativos, ¿por qué no hay más estudiantes que realizan estudios musicales, o cantan en coros?, cuando la realidad es que les gusta mucho la música, pues prueba de ello es que se pasan el día con los auriculares escuchando “su música”. ¿Por qué no les atrae la música llamada “clásica”? ¿Hay que presentarles sólo la que les gusta, o hay que motivarles hacia el cultivo de la que no conocen y puede gustarles, quizás partiendo de sus propios intereses? Para Aguilar (2010), profesora superior de guitarra, la causa es la falta de identificación con esa música. Y entre las razones que apunta, destacamos las siguientes: la imagen o el concepto que se tiene de la música clásica, no entender esa música y el hecho de que la música popular les ofrece algo que no lo hace la música culta, ídolos o referentes, tan importantes para el mundo adolescente. Actualmente, sin embargo, se destaca la importancia de aprovechar los aprendizajes adquiridos por los adolescentes en contextos informales para los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar (Giráldez, 2010).

Antes de continuar, expondremos una visión de la adolescencia basada en las aportaciones más comunes de la Psicología del Desarrollo.

La adolescencia es la etapa en que se realiza el paso de niño a adulto. Esta transición está condicionada por aspectos fisiológicos fundamentales y prácticamente comunes a todos los sujetos. Sin embargo existen otros aspectos de tipo psicológico y social que son los que distinguen el “tipo” de adolescente de unas personas a otras y de unas sociedades a otras. Para Delval (1996), “la adolescencia es un fenómeno determinado en buena medida por la sociedad en la que se produce y que por lo tanto, puede adoptar diversas formas, según la interacción que se produce entre los cambios físicos y psicológicos, por un lado, y las resistencias sociales por otro” (p. 56).

El entorno es trascendental para que los grandes cambios psicológicos que ocurren en el individuo le permitan llegar a la edad adulta. Muchas culturas difieren en cuál es la edad en la que las personas llegan a ser adultas. En principio, la adultez

supone independencia económica y familiar, quizás sea esta la razón por la que hoy se habla de adolescentes de treinta o cuarenta años.

Para el objetivo de este trabajo, no es necesario realizar un análisis sociológico del concepto de la adolescencia. Simplemente consideraremos “adolescente” a los estudiantes que se encuentran en la Educación Secundaria Obligatoria (E. S. O.) de nuestro país. En esta consideración no difieren ni los psicólogos ni los educadores.

En cuanto a las características de los adolescentes, se refiere la propia experiencia docente, la cual nos muestra que se sirven para construir su identidad del vestuario, el peinado, el lenguaje, así como también a través de la apropiación de ciertos objetos emblemáticos -en el tema que estudiamos- los bienes musicales, mediante los cuales se convierten en sujetos culturales, de acuerdo con la manera que tienen de entender el mundo y de vivirlo, de identificarse y diferenciarse. Suelen agruparse en lo que hoy se denomina “tribus urbanas”, que varían al tiempo que surgen otras de un año a otro. Ahí se encuentran los amigos, que son el núcleo donde se generan patrones significativos de conducta que sigue el adolescente. Se establece un sistema de creencias y los miembros del grupo actúan siguiéndolas. Cada grupo o “tribu” tiene su propia música, que suele manifestar en su creación e interpretación los estilos sociales del grupo. Se puede afirmar que la música opera en las prácticas culturales de los jóvenes como elemento socializador y al mismo tiempo diferenciador de estatus, rol y estilo de vida.

Por tanto, la música tiene para los adolescentes una importante fuerza social ya que es una herramienta de transmisión de valores y generadora de conducta. Una de las actividades que más realizan los adolescentes es escuchar música. Esto no es ignorado por las compañías discográficas, que tienen bien claro su mercado, particularmente adolescente, pero esta es una consideración que nos llevaría lejos de los objetivos de esta tesis.

Nebreda (1999) realizó su tesis doctoral sobre *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. (1999). Su experiencia docente le condujo a esa búsqueda. Al centrarse más adelante en el análisis de la INMU en los adolescentes, con su obra *Inteligencia Musical* (2009), expone las características de estos sujetos agrupadas en

torno a tres bloques que considera fundamentales: características perceptivas, afectivas y socio-culturales. Exponemos, a continuación, una síntesis de lo que él aporta, pero prescindiendo de las referencias bibliográficas, con el objeto de que queden reflejadas más claramente las características (Nebreda, 2009, pp. 98-103).

Características perceptivas:

- Las capacidades perceptivas de tipo auditivo alcanzan en la adolescencia su máximo grado de desarrollo.
- Las representaciones cognitivas musicales van tomando forma, especialmente las relacionadas con las estructuras tonales.
- Se descubre el aspecto simbólico y significativo de la música a nivel personal.
- El adolescente llega a la metacognición, tomando conciencia de los procesos de pensamiento y sentimientos que despierta la música.
- Se produce una progresiva adquisición del sentido axiológico., influido por el contexto cultural en el que se desarrolla el adolescente.
- Se abre la posibilidad de una consolidación de las propias opiniones y gustos musicales, aunque todavía muy influidos por agentes externos, pero la propia toma de conciencia de los propios límites irá configurando la interacción con los elementos musicales.
- La organización interválica musical empieza a ser más estructurada.
- El efecto *gestalt* de la percepción, que interrelaciona los diferentes componentes de la percepción, comienza a ser completo, lo que posibilitará una segunda fase significativa, por ejemplo, sobre la melodía. En este proceso ayudarán notablemente los conocimientos que se tengan sobre notación musical, debido a la facilidad de reestructuración cognitiva que ello proporciona.
- A los 15 años aproximadamente se adquiere una mayor capacidad de representación figural de la música oída, en jóvenes que tienen estudios musicales.
- El desarrollo neurológico alcanzado hacia los 15 años posibilita la percepción de la tonalidad como eje significativo de la música a nivel cognitivo.

- En los procesos perceptivos influye el desarrollo debido al entrenamiento y al aprendizaje recibido hasta esa edad, sobre todo en aspectos tan complejos como la tonalidad o la armonía.
- La percepción tímbrica se dota de significatividad afectiva.

Características afectivas

El factor emocional está muy presente en el uso de la música por el adolescente hasta convertirse en factor decisivo de elección de uno u otro estilo de música. Aquí Nebreda (2009, p. 100) analiza la investigación de Klaus Ernst (1997, p. 147 y ss.) realizada con 1224 estudiantes de edades entre 11 y 17 años, distinguiendo nueve modos de escucha. Por el interés que revisten el estudio y sus conclusiones, las resumimos a continuación:

Los nueve modos de escucha son:

- Escucha de compensación y relajación: *“Me hace sentirme mejor, me siento bien oyendo esto”*
- Escucha concentrada: *“Me gusta cerrar mis ojos”*
- Escucha emocional: *“Encuentro lo mejor de mis sentimientos”*
- Escucha distanciada: *“Intento entender lo que canta y seguir los instrumentos”*
- Escucha vegetativa: *“Mi corazón y mi estómago sienten el ritmo”*
- Escucha sentimental: *“Me recuerda cosas del pasado”*
- Escucha asociativa: *“Me sugiere estas imágenes”*
- Escucha estimulativa: *“Me encanta tocar más fuerte”*
- Escucha difusa: *“Me gusta hacer otras cosas mientras oigo música”*

Las conclusiones a las que llega el citado autor son:

- La escucha de “compensación” y “relajación” es la más utilizada, sobre todo entre los 11 y 13 años.
- El estilo más utilizado por los chicos es el “estimulativo” y por las chicas el “sentimental”.
- Hay un descenso de escucha emocional en las edades de 14 a 17 años.

- Con respecto al grado de problematización personal en la escuela, familia y relaciones sociales, se concluye que a medida que aumentan los problemas, aumenta la intensidad de vivencia y valoración de la música. De modo general se establece lo siguiente:
 - La escucha “sentimental” es la más habitual en alumnos con mayor problemática personal y desajustes sociales, perfilándose como un modo escapista de utilización de la música en estos sujetos.
 - La escucha de “compensación” seguida de la “concentrada” y la “estimulativa” es la más utilizada en los casos de depresión.
- Los sujetos que tienen más riqueza cultural musical utilizan los recursos de la música con más habilidad, siendo capaces de escoger el tipo de música que les interesa en cada ocasión, mientras que los que disponen de menor cultura musical se atienen más a un mismo estilo, del que apenas varían.

Características socio-culturales.

- La relación del adolescente con su estilo musical preferido tiene aspectos identificativos claramente grupales.
- Los tipos de personalidad menos estructurada prefieren estilos de música más amplios y menos elaborados, como el rock o el pop.
- Las preferencias por el pop se asocian con el sentido del ritmo y la sensación de vitalidad que proporcionan, pues el nivel de “arousal” que esa música provoca es muy superior a otros estilos.
- La música preferida puede servir de válvula de escape a las tensiones o conflictos.
- Influye notablemente en el gusto musical el status socioeconómico al que se pertenece, siendo el medio ambiente el que modula los gustos y preferencias.
- A menudo el oír música, bien en solitario o bien como actividad social, ocupa una buena parte de la jornada.
- La sociedad cercana al adolescente influye en el tipo de música que escucha, decantándose más por el estilo que está de moda.
- Decrece el interés por el medio televisivo y aumenta la escucha de la música a medida que aumenta el contacto con las amistades.

- Los adolescentes se identifican con los grupos de iguales mediante signos musicales externos.
- Los factores extraescolares, la familia, la influencia de los iguales, el ambiente social, etc. influyen más que la enseñanza musical escolar, marcándoles fuertemente el autoconcepto y las propias posibilidades de desarrollo y habilidades musicales, tanto negativa como positivamente.

Todavía constituye un reto el lograr que la Música escolar, sobre todo en Secundaria, sea verdaderamente una asignatura práctica y motivadora para el adolescente, que le ofrezca elementos de identificación y valores positivos, alternativos unas veces y en concordancia otras, con los que les ofrece el ambiente extraescolar. Si se trata de educar desde y para la vida, logrando hacer personas más plenas, la música es un poderoso medio para ello, como tratamos de demostrar con esta tesis.

2.4. Resumen.

En este capítulo se ha analizado el concepto de Música dentro del campo de la Psicología y de la Educación. Se considera que la Música no es sólo un arte, sino que tiene que ver con una forma de conocimiento, con una competencia intelectual que denominamos Inteligencia Musical. Su desarrollo estimula otras capacidades intelectuales. En relación con ella hay áreas muy localizadas en el cerebro dentro de un proceso neurológico de gran complejidad. La importancia del “oído” en la Música es evidente, lo que no queda tan claro es que todos los músicos posean oído absoluto; tal privilegio está reservado a unos pocos. Lo que sí se necesita para cultivar la música es el oído relativo, que se va perfeccionando con el proceso de educación musical. Por otra parte, la repercusión de la Música en la mente de un sujeto produciendo estados de armonía personal y mejorando las funciones mentales de sujetos que poseen determinadas limitaciones, es lo que se denomina Musicoterapia.

El campo de la Psicología musical se ha desarrollado enormemente en el último siglo. Las teorías psicológicas que más han estudiado la conducta musical han sido las Teorías del Aprendizaje, las Teorías Cognitivas, la Psicología Social y la Teoría Psicométrica. De todas ellas, las Cognitivas son las que mejor explican el proceso musical interno de una persona. La Psicología Social de la Música da explicación, por su parte, a aspectos ambientales que influyen en las personas que la cultivan.

Por último, se ha resaltado la importancia de la Educación Musical como medio para desarrollar la personalidad de un sujeto. La práctica musical nos parece fundamental en el proceso educativo, como medio de motivación y asimilación de la música, frente a la metodología que basa el proceso de enseñanza-aprendizaje solamente en la teoría musical. Se ha analizado la legislación educativa española, en materia de Música, prestando especial atención a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Concretamente, se ha estructurado la relación que se establece actualmente entre los objetivos de la Enseñanza Secundaria y el desarrollo de las competencias básicas. Para terminar, se dedican unas palabras al perfil actual de los adolescentes –principales colaboradores de esta investigación–, en relación con la música.

Una vez presentadas las diversas teorías psicológicas que se preocupan por dar explicación a la conducta musical, sintetizamos, a continuación, las principales perspectivas teóricas desde las que se ha abordado nuestra tesis, como fundamento y referencia.

- La Psicología Cognitiva, porque trata de elaborar una definición descriptiva de Inteligencia Musical, teniendo en cuenta no sólo el análisis de los datos de los estudiantes participantes en la investigación, sino también la opinión de los profesores y expertos cualificados en este campo.
- Dentro de las Teorías Cognitivas, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner es el marco fundamental en el que se analiza la Inteligencia Musical.
- La Psicología Social, en cuanto que se ocupa de la influencia que ejercen los diversos contextos en el desarrollo musical del individuo y el grupo.

- La Psicología Evolutiva o del Desarrollo, al considerar la biografía musical del sujeto hasta su adolescencia.
- La concepción de la Educación Secundaria Obligatoria, por la influencia de la música desde y para la escuela, centrando el estudio en los estudiantes de esa etapa, tanto si cursan la asignatura de Música escolar, como si reciben sus estudios en ámbitos extraescolares.

CAPÍTULO III

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS

MÚLTIPLES,

DE H. GARDNER

CAPÍTULO III

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, DE H. GARDNER

Todos tenemos un aspecto distinto, tenemos personalidades diferentes y tenemos mentes únicas (Gardner, 1993, p. 296).

Antes de centrarnos en la Inteligencia Musical (INMU), objeto de este trabajo, presentaremos una de las principales corrientes de la Psicología Cognitiva actual, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983), que pasaremos a denominar con las siglas IM, en la que se encuadra nuestro concepto de INMU. Para ello, realizaremos, en primer lugar, una síntesis de las principales acepciones de inteligencia, basada en las teorías del s. XX sobre ella.

3.1. La Inteligencia. Principales teorías

En general, las definiciones de *inteligencia* se pueden clasificar en dos grandes grupos: el que considera la inteligencia como un fenómeno unitario o general único, que se centra en dos conceptos fundamentales: factor “g” y cociente intelectual; y el que sostiene que la inteligencia no es una, sino que hay una gran variedad de capacidades diferentes que interactúan entre sí y determinan la inteligencia. En este sentido, la posición de Gardner (2009) va más allá y considera que se debe hablar de la *competencia cognitiva* entendida como un conjunto de “inteligencias” que toda persona posee en mayor o menor medida.

Tengo una definición técnica de inteligencia, pero pienso que la metáfora resulta más útil. La visión estándar de la inteligencia es que tenemos un ordenador en nuestra mente/cerebro. Si el

ordenador funciona bien, somos inteligentes y hacemos todo de forma inteligente; si funciona regular, somos mediocres; si funciona mal, somos tontos y no hacemos nada bien. Las inteligencias múltiples dicen que tenemos varios ordenadores, siete, ocho, nueve ordenadores. Estos ordenadores son relativamente independientes los unos de los otros, así que podemos tener aptitud para algo, digamos la música, ser regulares en otra cosa, como las matemáticas, y dárseos mal otra, por ejemplo, entender a las personas o lo contrario. Así que en vez de tener una única mente y una única inteligencia, creo que se describe mejor al ser humano como poseedor de varios ordenadores y el hecho de ser bueno con uno, no garantiza que uno vaya a ser bueno o malo con otros ordenadores (Gardner, 2009, p.2).

¿Qué tienen que tener en común todas las inteligencias por el hecho de serlo? O lo que es lo mismo, ¿en qué consiste fundamentalmente la capacidad intelectual humana?

Los principales modelos teóricos de inteligencia que se han mantenido a lo largo del siglo XX son los de la inteligencia monolítica, la factorialista y la jerárquica. Peña del Agua (2004), al analizar las teorías de la inteligencia y la superdotación, expone diversos modelos de inteligencia, que sintetizamos a continuación:

- **Los enfoques monolíticos:** Conciben la inteligencia como única variable: cociente intelectual (CI), factor “g”. Entre los principales investigadores se encuentran:
 - Galton (1883), que investiga aspectos hereditarios del ser humano y los correlatos psicofisiológicos de la inteligencia.
 - Stern (1911), que introduce el concepto de CI.
 - Binet (1857) y Terman (1877), que comienzan la medida psicométrica de la inteligencia, y establecen los conceptos de “inteligencia” y “cociente intelectual”. Binet, además, introdujo el concepto de “edad mental”, que podía coincidir o no con la edad cronológica de una persona.
 - Spearman (1863) formuló la Teoría de Factores, según la cual el factor general de inteligencia “g” y los factores específicos “s”, están implicados en toda actividad intelectual humana.

- **Los modelos factorialistas:** Se desarrollaron en EEUU. Conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas. Se encuentran las aportaciones de:
 - Thurstone (1938), con su Teoría de los Factores Primarios, donde la inteligencia está constituida por una serie de componentes básicos independientes entre sí.
 - Guilford (1967), con su modelo de la Estructura del Intelecto Complejo y Tridimensional. Lo representa con un cubo de tres dimensiones: las operaciones, los contenidos y los productos.
 - Carrol (1993), con la Teoría de los Tres Estratos de la Inteligencia. La representa con una pirámide, en cuyo vértice se sitúa el factor “g”; en el segundo estrato, las habilidades relacionadas con ese factor “g” y en el estrato inferior las manifestaciones concretas de esas habilidades.

Meili (1986), que realiza un estudio factorial para conocer la estructura de la inteligencia, considera que “el análisis factorial no es suficiente para conocer la estructura de la inteligencia, sino que necesita de la colaboración de la psicología del pensamiento, o de la Psicología Cognoscitiva”. Su investigación parte de la Psicología de la *Gestalt*, “cuyo concepto de estructura sirve de base para las hipótesis factoriales” (p. 9).

- **Los planteamientos jerárquicos:** Surgieron con la intención de integrar los modelos monolíticos y los factorialistas. Dependen siempre del factor “g”. Destacan:
 - Burt (1940) y Vernon (1965), que tienden a incluir el factor “g” de Spearman en el nivel superior de la jerarquización de factores.
 - Cattell (1963), se centra en los factores secundarios, sobre todo en los de la inteligencia fluida (innata, no influida por los aprendizajes anteriores) y el correspondiente a la inteligencia cristalizada (determinada por los aprendizajes anteriores).

– **Los nuevos modelos:**

- Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Gardner (1983): Permite explicar diversos tipos de capacidades superiores, con independencia del rendimiento académico. Su teoría reconoce la importancia de los factores genéticos y del entorno en el funcionamiento intelectual. Incluye hasta nueve áreas separadas de conocimiento o inteligencias, que funcionan relativamente independientes aunque interactúan entre sí. Dichas áreas, que ha ido ampliando de siete a nueve, son: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal/cinética interpersonal e intrapersonal, naturalista y existencial.
- Teoría Triárquica de la Inteligencia, de Sternberg (1985) Establece que en los seres humanos existe una interacción entre tres tipos básicos de subteorías que interactúan y determinan la conducta inteligente. Éstas son: la subteoría *componencial* (comprende las habilidades propias del procesamiento de la información, que subyace a la conducta inteligente); la subteoría *experiencial* (los individuos más inteligentes procesan mejor la información y realizan las tareas nuevas con mayor rapidez, e interiorizan y automatizan lo aprendido mejor que los menos inteligentes); y la subteoría *contextual* (las personas inteligentes tienen gran capacidad para procesar la información de acuerdo con sus deseos personales y en relación con la vida diaria).

Finalmente, se puede decir que la medida de inteligencia, ya sea como capacidad única, o en sus distintos factores, se ha realizado a través de tests. La obtención del CI como medida de la inteligencia de un sujeto, junto al rendimiento académico de un estudiante, han sido los referentes psicopedagógicos básicos durante la mayor parte del siglo XX.

3.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples: Origen y fundamentación

Cada vez es más abundante la literatura sobre las Inteligencias Múltiples (IM). A Howard Gardner se le considera el creador de esta nueva concepción de la inteligencia. Gardner pone en cuestión el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), que se ajusta a la "escuela uniforme" y como alternativa propone la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Su línea de trabajo se encuentra integrada en el Proyecto Zero desde 1972, cuya misión consiste en comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes y en otras disciplinas en individuos e instituciones. El Proyecto Zero fue fundado en la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard en 1967 por el filósofo Nelson Goodman. David Perkins y Howard Gardner se convirtieron en codirectores de dicho Proyecto en 1972.

La Teoría de las IM de Gardner es el resultado de una investigación interdisciplinaria, en la que tuvo en cuenta datos diversos, que presentamos a continuación de forma esquemática, siguiendo a Gardner (2004, p. 46):

- La antropología: aptitudes que se han valorado y fomentado en distintas culturas y épocas.
- La evolución: cómo han evolucionado las características de distintas especies.
- El estudio de las “diferencias individuales”: en personas autistas, personas consideradas “prodigios” y jóvenes o niños con problemas concretos de aprendizaje.
- El estudio del cerebro: su desarrollo, sus fallos y operaciones mentales asociadas a regiones de la corteza cerebral.

H. Gardner realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización, cuya culminación fue la publicación de la obra *Frames of Mind* (1983). Esta obra tuvo escaso eco en el mundo de la psicología, pero provocó un gran revuelo entre los profesionales de la educación. Diez años más tarde publica *Multiple intelligences. The theory in practice*, cuya traducción al castellano es de 1995. En esta obra se expone de manera sistemática la Teoría de las IM,

centrada en varios aspectos: las preguntas y respuestas que han ido surgiendo a lo largo de diez años, la educación de las inteligencias, su evaluación y lo que puede ser la escuela del futuro, centrada en la atención a la diversidad.

En la década de los ochenta y comienzo de los noventa, se produjo un resurgimiento del interés por la idea de una multiplicidad de inteligencias, algo que hoy en pleno siglo XXI es prácticamente aceptado por casi todos los científicos. Pero el origen de las IM es anterior a Gardner, aunque a él se le atribuya actualmente su denominación. Las teorías factorialistas, así como las jerárquicas, pueden considerarse en cierto sentido, antecedentes de dicha teoría.

Gardner (1993) analiza esos antecedentes y se apoya en unas evidencias que sustentan su teoría. Por una parte, refiere la aportación de Fodor en su obra *La modularidad de la mente* (1983), un antecesor de las inteligencias múltiples. Fodor habla de *módulos* mentales, es decir, mecanismos operatorios rápidos, de tipo reflejo, de procesamiento de la información, que parecen ser insensibles a la influencia de otros módulos. Postula una división de la mente en *sistemas de entrada* (analizadores de entrada) y *sistemas centrales*; de ellos, los únicos susceptibles de comprobación empírica son los *sistemas de entradas*, por sus características modulares. En cambio, *el sistema central* sería inaccesible a este tipo de comprobación. El descubrimiento de esos módulos, según Gardner (1993), originó la creencia de que podían existir mecanismos analíticos separados, implicados en tareas como el análisis sintáctico, el reconocimiento tonal, o la percepción facial (p. 227).

La segunda fuente de evidencia para Gardner (1993) se encuentra en el análisis detallado de las operaciones mentales implicadas en la resolución de cuestiones utilizadas por los tests de inteligencia. Los análisis de Sternberg, (1977, 1985) sugirieron la existencia de diferentes componentes que contribuyen al éxito en cualquier evaluación intelectual estándar. En este sentido, los individuos pueden diferir entre sí en la facilidad con la que operan los diferentes componentes, así como las diferentes tareas pueden reclamar un uso distinto de los diversos componentes, metacomponentes y subcomponentes (p. 227).

De estas perspectivas de “inteligencias múltiples”, Gardner (1993) elabora su teoría, destacando las diferencias entre los individuos respecto a sus fuerzas y a sus flaquezas intelectuales, así como sus formas de abordar las tareas cognitivas. Y resalta desde sus investigaciones, que “tales diferencias pueden ser evidentes incluso antes de la escolaridad formal” (p. 227).

Por otra parte, la investigación de Ferrándiz, Bermejo, Prieto, Ferrando, (2006) sobre el fundamento psicopedagógico de las IM apunta hacia la Escuela Nueva, cuyos principales representantes son Dewey (1910), Montessori (1912) y Decroly (1929). En la investigación de Ferrándiz et al. (2006) se constata la existencia de siete constructos independientes, que se corresponden casi en su totalidad con las inteligencias valoradas y establecidas por Gardner (1983). Algunos planteamientos educativos de Gardner para el desarrollo de las inteligencias, como el trabajo por proyectos, responden a los principios de la escuela activa, especialmente de Dewey.

Aunque la Teoría de las IM está muy de moda, ha recibido algunas críticas, entre otras la de su contemporáneo y colega Sternberg (1997), al considerar que “esa manera de concebir la mente es modular, lo que quiere decir que se ve cada inteligencia como una emanación de una porción distinta del cerebro y, por tanto, independiente de las otras” (p. 122). Reconoce que la teoría despierta curiosidad y ha encontrado gran aplicación en educación, engendrando programas educativos, pero critica la poca investigación generada para comprobar sus afirmaciones.

Hay que tener en cuenta que la Teoría de las Inteligencias Múltiples se presentó hace más de veinticinco años, y en ese lapso de tiempo se han introducido varios cambios, como aparecen reflejados en las obras más recientes de Gardner (1993, 2004, 2009). El principal es la ampliación de siete inteligencias a nueve, considerando como tales la naturalista y la existencial.

3.2.1. La Competencia Cognitiva como conjunto de inteligencias

Creemos que la competencia cognitiva queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “inteligencias” (Gardner, 1993, p. 37)

Desde la antigüedad, las personas de las diversas culturas se han interrogado sobre la inteligencia tratando de dar respuestas. Hemos expuesto las diversas concepciones de la misma desde que se produce el desarrollo de la Psicología, en el s. XX. En esta investigación nos apoyamos fundamentalmente en la concepción de Gardner según su Teoría de las IM, como venimos diciendo.

Gardner desarrolla una teoría multidisciplinaria de la inteligencia a partir del rechazo a la corrientes psicométricas que catalogaban a las personas por su CI. Concibe la capacidad intelectual de un sujeto como la *competencia cognitiva*, que se manifiesta en varias “inteligencias”.

Para él, el término “inteligencia” es lo mismo que decir habilidad, talento, o capacidad mental (Gardner, 1993). Sin embargo, emplea el término “aptitud” para destacar la importancia de la dimensión práctica de la misma, entendiendo por tal la capacidad de resolver problemas: “Es un potencial biopsicológico (o aptitud) para procesar de ciertas maneras unas formas concretas de información que le permiten resolver problemas o crear productos” (Gardner, 2004, p. 46). Por tanto, una aptitud es lo mismo que la inteligencia práctica o que una competencia: “Las aptitudes (o prácticas) constan de procedimientos que las personas saben llevar a cabo independientemente de que elijan –o puedan– expresarlas en palabras” (Gardner, 2004, p. 35). Las prácticas pueden ser triviales o complejas, pero en cualquier caso pueden provocar cambios mentales significativos. Por ello nosotros emplearemos indistintamente los términos: habilidad, talento, capacidad, aptitud y competencia para referirnos a cada inteligencia, desde la perspectiva práctica.

El siguiente ejemplo, en relación con la música, nos parece muy ilustrativo para comprender el concepto de Gardner sobre inteligencia:

Pero las aptitudes también pueden experimentar unas formas de cambio más drásticas y, cuando ocurre así, nos encontramos de lleno en el terreno del “cambio mental” que aquí se estudia. Por ejemplo, pensemos en un músico experimentado que normalmente aprende una nueva pieza musical empezando desde el principio y dominándola compás a compás. Si como resultado de alguno o de todos los factores que he identificado se convence de que esta pieza se aprende mejor al revés, o dominando primero el principio y el final, o tocando primero la pieza entera sin preocuparse por la precisión, habrá experimentado un cambio mental significativo” (Gardner, 2004, p. 35).

Gardner (1983), por tanto, no habla de inteligencia general, sino de *competencia cognitiva*, como se está exponiendo, que se manifiesta a través de diversas inteligencias, que funcionan con cierta independencia unas de otras, aunque tengan a su vez repercusión en las demás. Una inteligencia es, por tanto, una aptitud o “competencia intelectual humana”, que ha de tener unos prerequisites para considerarse como tal: el dominio de unas habilidades para la solución de problemas, o para crear un producto efectivo, y dominar la potencia para encontrar o crear problemas. Y todo ello en un determinado contexto cultural. Este aspecto de la *contextualización* o influencia cultural, es fundamental en su teoría. Afirma que si hay valoración en una cultura de una capacidad, se puede considerar inteligencia, pero si no es así, una capacidad no puede considerarse como tal. “A partir de esta perspectiva desarrollé mi teoría de las inteligencias múltiples” (Gardner, 1993, p. 84).

Podemos definir la inteligencia, fundamentalmente, como la manifestación de un compromiso entre dos componentes: a) los individuos, que son capaces de usar su vector de competencias en varios campos de conocimiento; b) las sociedades, que alimentan el desarrollo individual a través de las oportunidades que proporcionan, las instituciones que apoyan y los sistemas de valores que promueven. Las competencias individuales representan solamente un aspecto de la inteligencia; la inteligencia también requiere estructuras sociales e instituciones que permitan el desarrollo de dichas competencias. En este marco, la inteligencia se convierte en un constructo flexible, culturalmente dependiente. Tanto el individuo como el agente social pueden desempeñar un papel dominante, pero ambos deben participar, si se quiere alcanzar la inteligencia (Gardner, 1993, p. 307).

Podríamos preguntarnos si la música, por ejemplo, se puede considerar inteligencia en nuestra actual cultura. ¿Hay una valoración de la música? Es evidente

que sí, pero de qué tipo de música. Incluso podríamos interrogarnos sobre diferentes subculturas, como son cada uno de los contextos sociales de nuestra sociedad o, incluso, cada centro escolar. En este sentido, hasta se podría decir que unos centros están abiertos a considerar la existencia de la Inteligencia Musical y otros, no, en la medida en que valoren más o menos la música.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el listado de inteligencias establecido por Gardner (1983) responde al intento de abarcar una gama razonablemente completa de las clases de habilidades que valoran las culturas humanas. Y además lo hace teniendo como referencia ocho criterios o “signos” que establece para poder hablar con cierto rigor científico, de una inteligencia. Presentamos a continuación un resumen de esos criterios (cfr. 98-102).

- 1) Posible aislamiento por daño cerebral. Las habilidades dependen de zonas cerebrales más o menos circunscritas, como lo prueba la desaparición de esa habilidad cuando esa zona del cerebro está dañada.
- 2) La existencia de *idiots savants* (sabios idiotas), prodigios y otros sujetos excepcionales, como autistas, etc., revela que se puede ser muy hábil en algunas cosas y muy torpe en otras, lo que evidencia la posibilidad de la existencia de múltiples inteligencias.
- 3) Una operación medular o conjunto de operaciones identificables. Existencia de una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de información que pueden manejar determinada clase de información (musical, kinestésica, etc), dependiente cada una de ciertos sectores medulares neurales separados entre sí.
- 4) Una inteligencia tiene un desarrollo ontogenético y debe ser posible identificar niveles desiguales en el desarrollo, desde el del novato hasta el experto o talentoso, con posibilidades de modificación y capacitación mediante la educación.
- 5) Una inteligencia específica es más verosímil si pueden rastrearse sus antecedentes filogenéticos, incluyendo capacidades compartidas con otras especies, como el canto de las aves. También debe atenderse a habilidades que pueden aparecer aisladas en distintas especies, pero sólo se unen en la especie

humana (ej: algunos aspectos de la Inteligencia Musical están en diversas especies, pero se unen en la humana).

- 6) Experimentalmente, la psicología cognitiva puede estudiar cada inteligencia por separado y mostrar su relativa autonomía del resto.
- 7) Los hallazgos psicométricos avalarían la existencia de inteligencias múltiples, en la medida en que prueban que muchas tareas complejas de una inteligencia requieren de varias habilidades, y, al revés, que varias inteligencias pueden concurrir para obtener resultados en una determinada habilidad (ciertas matrices se resuelven con las inteligencias lógica, espacial, etc.).
- 8) Susceptibilidad a la codificación de un sistema simbólico. Los sistemas simbólicos son sistemas de significado ideados culturalmente, que captan formas importantes de información; algunos de los más importantes en todo el mundo para la supervivencia y la productividad humana son el lenguaje, la pintura y las matemáticas.

Hay que decir que, aunque el propio Gardner (1983) afirma tajantemente “que no existe, y jamás puede existir, una sola lista irrefutable y aceptada en forma universal de las inteligencias humanas” (p. 95), lo cierto es que él, desde sus criterios para establecer lo que es una inteligencia, formula inicialmente siete que, últimamente, ha ido aumentando a nueve; lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinética, interpersonal e intrapersonal, naturalista y existencial.

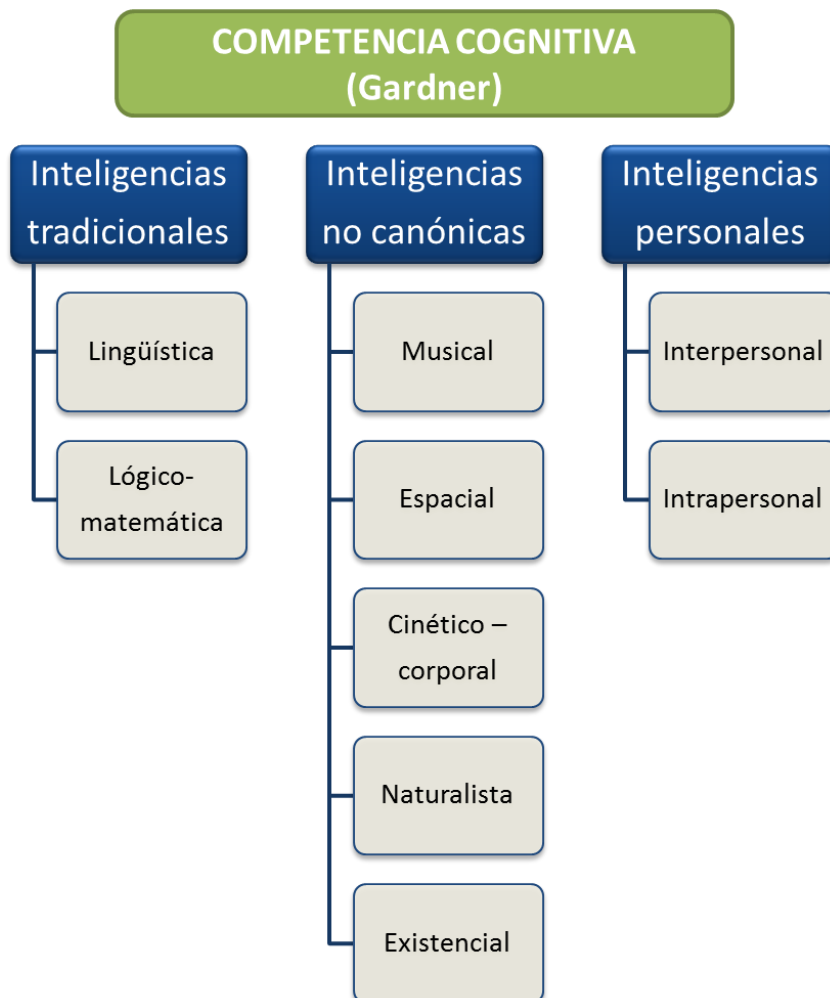
Durante algún tiempo pensaba que sólo había siete inteligencias, pero hace diez años añadí una octava denominada inteligencia *naturalista*, es la inteligencia de Darwin. Es la capacidad de distinguir de forma consecuente en el mundo natural, entre una planta y otra, un animal y otro, un tipo de nube, de formación rocosa, etc. Tampoco es tan necesario ahora porque podemos acudir a una tienda y comprar cosas, pero la forma en la que adquirimos productos, en la sociedad del consumo, se basa en nuestra capacidad naturalista de distinguir entre un zapato y otro, un coche y otro, un jersey de otro.

Es posible que haya una novena inteligencia que denomino la inteligencia *existencial*, la inteligencia sobre el sentido (Gardner, 2009, p. 4).

Para Gardner todas las inteligencias tienen el mismo grado de importancia. Por otra parte considera que cada inteligencia puede subdividirse, y que puede haber

tantas combinaciones de esos rasgos de cada inteligencia como personas, por ello somos tan diferentes.

Antes de presentar una definición de cada inteligencia, hay que decir que Gardner (2004, p. 50) separa las inteligencias que se han valorado tradicionalmente y medido con los tests, la lingüística y la lógico-matemática, de las que denomina inteligencias “no canónicas”, en las que incluye la musical, espacial, cinético-corporal y naturalista. Y denomina personales, a la interpersonal e intrapersonal. Por último, añade la existencial, que también podemos considerar entre las no canónicas.



Cuadro 2. Inteligencias de la Competencia Cognitiva. Elaborado por la doctoranda.

Las nueve inteligencias pueden quedar descritas del siguiente modo, siguiendo las diversas aportaciones de Gardner en sus obras:

1. **Lingüística:** es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva al escribirlas o hablarlas. Describe la capacidad sensitiva en el lenguaje hablado y escrito, la habilidad para aprender idiomas, comunicar ideas y lograr metas usando esta capacidad. Es la de los escritores y poetas.
2. **Lógico-matemática:** es la capacidad necesaria para las matemáticas, la ciencia, la programación informática. La utilizamos para resolver problemas de lógica y matemática. Se corresponde con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como inteligencia general.
3. **Musical:** es la capacidad para la percepción y producción de la música, es decir, para percibir, discriminar, transformar y expresar las ideas en formas musicales. Las personas que la tienen más desarrollada poseen capacidades para la apreciación de la melodía y de la armonía; la sensibilidad al ritmo; reconocer variaciones del timbre y de la tonalidad; y, desde un punto de vista más general, la capacidad de captar la estructura de las obras musicales (desde la interacción libre que caracteriza las improvisaciones de *jazz* hasta la estructura más formal de una sonata clásica). Es propia de los músicos, compositores, cantantes y bailarines.
4. **Espacial:** es la capacidad de formar en la mente imágenes o representaciones espaciales y de operar con ellas de formas muy diversas. Supone ser capaz de formarse un modelo mental del mundo en tres dimensiones y de orientarse en espacios amplios, como hacen los pilotos o los navegantes, o en un espacio más circunscrito, como hacen los escultores o los jugadores de ajedrez.
5. **Corporal/cinética:** es la capacidad de procesar el conocimiento a través de sensaciones corporales; utiliza el cuerpo para resolver problemas o realizar actividades. Los bailarines, atletas, artesanos o cirujanos son personas especialmente dotadas con esta inteligencia.

6. **Interpersonal:** es la capacidad de entender a los demás e interaccionar con ellos; nos permite, por tanto, diferenciar a las personas, entender sus motivaciones, colaborar con ellas de una manera eficaz y, si es necesario, manipularlas. Entre las distintas facetas de esta inteligencia, se encuentra la sensibilidad al temperamento o a la personalidad, la capacidad de prever las reacciones de los demás, las aptitudes para dirigir o seguir a otras personas con eficacia y la capacidad de mediar. Es el tipo de habilidad que necesita el personal clínico, los políticos, líderes religiosos, profesores, terapeutas. La inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social.
7. **Intrapersonal:** es la capacidad de conocimiento y comprensión de uno mismo y de regular la vida en función de ese conocimiento. Permite, por tanto, distinguir los propios sentimientos, necesidades, ansiedades, perfiles de aptitudes y coaligarlos de una manera que tenga sentido y sea útil para el logro de los diversos objetivos personales. Si uno no se conoce bien, si no cuenta con una buena inteligencia intrapersonal, se encontrará en una situación de gran desventaja. Prácticamente se sabe poco sobre cómo cultivar la inteligencia intrapersonal; tiende a coincidir con la inteligencia personal en la teoría de Sternberg (2000).
8. **Naturalista:** se refiere a la conciencia ecológica, que permite la conservación del entorno así como el reconocimiento y clasificación de las especies. Es, por tanto, la capacidad de distinguir de forma consecuente en el mundo natural, entre una planta y otra, un animal y otro, un tipo de nube, o una formación rocosa, etc. Es necesaria para quien adquiere materias primas o las extrae de la tierra, para quien lanza una campaña para anunciarlas y para quienes las usamos en el trabajo cotidiano, los quehaceres domésticos o el juego. Tampoco es tan necesaria ahora porque podemos acudir a una tienda y comprar cosas, pero la forma en la que adquirimos productos, en la sociedad del consumo, se basa en nuestra capacidad naturalista de distinguir entre un zapato y otro, un coche y otro, un jersey de otro.

9. **Existencial:** es la capacidad del ser humano para plantearse y considerar las preguntas más profundas: “¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos aquí? ¿Qué nos va a ocurrir? ¿Por qué morimos?”. Por tanto, esta inteligencia se refiere al sentido de la propia existencia. Es la que utilizamos siempre que nos formulamos preguntas sobre la vida, el más allá, etc.

Estoy convencido de que la inteligencia existencial es una característica única de los seres humanos. Ninguna otra especie, incluyendo los primates más avanzados, se plantea el significado de la vida, de la muerte, qué es el amor, por qué hay peleas, qué es la guerra, qué nos pasará como individuos, qué le pasará a la especie. Las denomino preguntas existenciales. Preguntas sobre cuestiones demasiado grandes o pequeñas como para percibirlas. Casi todas las demás inteligencias abordan elementos como el espacio o el lenguaje o la música, que son tangibles. Las preguntas existenciales, por su definición, abordan el ámbito de lo infinito o de lo infinitesimal (Gardner, 2009, p. 12).

Desde el punto de vista educativo, nos parece interesante presentar **unas afirmaciones científicas y otras educativas**, que Gardner (2009, p. 5) considera esenciales para el desarrollo de las inteligencias: Las afirmaciones científicas son:

1ª “Todas las personas tienen esas inteligencias”, a diferencia de una rata que puede tener más inteligencia espacial, pero carece de la Inteligencia Musical, o de la inteligencia lingüística.

2ª “No hay dos personas, ni siquiera gemelos idénticos, que tengan exactamente el mismo perfil de inteligencias”.

En consecuencia, las dos afirmaciones educativas están íntimamente ligadas a las científicas:

1ª “Siempre que sea posible, deberíamos individualizar la educación”. En este sentido, realiza una crítica al actual sistema educativo, tan masificado en las aulas, aunque considera un reto el actual uso de los ordenadores:

Hay un grupo que siempre ha recibido una educación individualizada y es el de los acaudalados, pues los ricos contrataban a tutores y el tutor tenía que trabajar con el niño y no podía decir “este niño no está aprendiendo, denme otro”. Así que, por necesidad, el tutor

individualiza la enseñanza. Eso no ha sido posible hasta ahora porque los docentes tienen muchos alumnos. Sin embargo, los ordenadores, por primera vez en la historia de la humanidad, posibilitan que se pueda individualizar la enseñanza para, prácticamente cualquiera, porque los ordenadores son muy pacientes, pueden presentar las lecciones de muchas formas diferentes, si una no funciona, pueden hacerlo de otra (Gardner, 2009, p. 5).

2ª Está relacionada con la primera, porque dice que “cualquier cosa que se considere importante o necesario enseñar a un grupo de personas, se debería enseñar de muchas formas diferentes”. Esta idea reta a la creatividad del profesor y se basa en las diferencias individuales, fomentando la motivación, esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.2. Contextualización y distribución de las inteligencias

Partamos de un ejemplo. Si una persona nace con muchas cualidades para una cosa, pongamos por caso, ser director de orquesta, pero nunca ha tenido oportunidades ni siquiera para lo más básico, como puede ser aprender a tocar un instrumento musical, nunca desarrollará ese potencial, e incluso puede ser que jamás sepa que tenía cualidades para ello. Esta influencia tan grande del ambiente en el desarrollo intelectual es lo que Gardner (1993) denomina “contextualización” de la inteligencia, que esencialmente consiste en considerar “las inteligencias como potenciales o tendencias que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en el que se hallen” (p. 289).

Es evidente que la tradición intelectual ha medido, y sigue midiendo en muchas ocasiones, el CI de los sujetos, especialmente de los escolares. Ya sabemos el gran reduccionismo que eso supone al considerar fundamentalmente la inteligencia lógico-matemática como la principal y, en el mejor de los casos, la lingüística, por la necesidad de comprensión lectora que los tests necesitan. Para Gardner (1993), evaluar las capacidades intelectuales sólo tiene sentido después de proporcionar amplias oportunidades para su desarrollo.

El Proyecto Spectrum que desarrollan investigadores del Proyecto Zero de Harvard y que expondremos más adelante, responde a este planteamiento. Diseñan materiales ricos y atractivos para que los escolares de 3 y 4 años; a lo largo de todo el curso escolar, puedan expresarse con ellos; y un sistema de observación sistemática, por parte de maestros e investigadores, establece los perfiles de inteligencias de cada escolar. Lo más significativo del proceso es que los perfiles de inteligencia difieren casi radicalmente de los establecidos por la batería de Stanford-Binet, muy utilizada tradicionalmente en la evaluación de la inteligencia preescolar.

La distribución de la inteligencia hace referencia a “la constatación de que la inteligencia existe en un grado significativo fuera del cuerpo físico del individuo” (Gardner, 1993, p. 291). Lo que aquí plantea Gardner es que casi nunca trabajamos solamente usando la cabeza, sino que lo habitual es usar todo tipo de objetos humanos e inanimados. A nivel educativo, esta distribución de la inteligencia se lleva a cabo a través de los denominados *procesofolio*¹, donde se recoge todo el proceso de trabajo sobre un proyecto y que al mismo tiempo se convierte en el instrumento de evaluación de su aprendizaje. Es evidente que un trabajo de este estilo requiere una serie de relaciones interpersonales para poder llevarlo a cabo.

Un ejemplo de distribución de la inteligencia puede ser las habilidades que están desarrollando los actuales jóvenes con los instrumentos tecnológicos de todo tipo que tienen a su alcance casi desde que nacen. Se les denomina “nativos digitales” por su capacidad en el uso de los aparatos. En esta línea podríamos hablar de desarrollo de la inteligencia tecnológica, al menos como hipótesis a considerar y a investigar.

Si traspasamos el concepto de inteligencia de Gardner, entendida como la relación entre la capacidad de un sujeto y su oportunidad para desarrollarla, así como la importancia de utilizar recursos externos para su desarrollo, al tema de esta tesis, la INMU, podríamos afirmar que cuando un niño o niña toma en sus manos un

¹ Sobre el “procesofolio” se puede consultarse más en la obra de Gardner, H. (1993/2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós-Ibérica. p 293; y en la p. 202 y ss. su aplicación en el método Arts PROPEL.

instrumento, empieza a desarrollar una serie de capacidades o habilidades, que van configurando su propia competencia intelectual en el campo musical. Pero ha de encontrar un ambiente cultural estimulante y receptivo que le permita continuar desarrollándolas. Existen estrategias que ayudan a este desarrollo, como las audiciones que organizan las Escuelas de Música y que constituyen una oportunidad de presentación en público. Así mismo, existen centros escolares en los que se promueven actividades como los conciertos de aula o escolares y se promueve el trabajo cooperativo a través de la creación de pequeñas agrupaciones orquestales en el aula; estas estrategias, entre otras, permiten la distribución de la Inteligencia Musical.

El sistema educativo actual todavía ofrece pocas oportunidades, o al menos oportunidades desiguales, para que los escolares descubran ese potencial y lo desarrollen; por oportunidades desiguales entendemos que, en unos centros o regiones de nuestro país, se potencia más la música que en otros.

Por consiguiente, tanto la contextualización como la distribución de las inteligencias son factores importantes a la hora de analizar el perfil de inteligencia de un estudiante.

3.2.3. Superdotación y talento

Peña del Agua (2004) que, como ya se ha indicado, ha estudiado en profundidad la relación entre las teorías de la inteligencia y la superdotación, resalta lo importante que es no catalogar a las personas por un único test, como el que mide el CI, por ejemplo, sino utilizar otros tipos de pruebas que analicen aspectos significativos de la capacidad intelectual. Señala que actualmente los expertos consideran algunas dimensiones relacionadas con la superdotación como la creatividad, la motivación, el autoconcepto, la capacidad de liderazgo, la capacidad física y la socialización, así como factores no intelectivos y fortuitos y diversas características cognitivas; incluso la superdotación también se encuentra asociada con áreas de competencia humana valoradas socialmente.

De todas esas dimensiones, la creatividad tiene una importante relación con la superdotación. Clark (1986) considera la creatividad como “la más alta expresión de las capacidades superiores” y para Sternberg (1988) “las personas creativas y que se conocen bien a sí mismas son las que hacen los descubrimientos que cambian la sociedad” (Peña del Agua, 2004, p. 34).

A menudo se confunden los términos de superdotación y talento. Se podría decir que la relación entre ambos responde al dualismo de herencia-ambiente en el sentido de que la superdotación, como señala Peña del Agua (2004) hace referencia a las aptitudes naturales y el talento consiste en la posesión de capacidades desarrolladas o destrezas adquiridas. Y cita la investigación de Gagné (1993) para resaltar que la superdotación puede transformarse en talento, pero para ello son necesarios diversos factores o catalizadores del rendimiento, como el aprendizaje sistemático y unos catalizadores intrapersonales (físicos y psicológicos) y ambientales (entorno, personas, intervenciones y acontecimientos), que pueden favorecer o dificultar su desarrollo.

Sin embargo, Gardner (1993), al clarificar los términos en relación con la capacidad intelectual, no distingue entre superdotación y talento, sino que lo identifica. Para él, las tendencias psicológicas tradicionales asocian el término *dotación* a las personas con altos coeficientes intelectuales (CI), sin embargo, desde su visión de la inteligencia, “un individuo es “dotado” si constituye una promesa en alguna especialidad en la que figuren las inteligencias” (p. 84). Para comprender mejor la teoría de Gardner al respecto, exponemos las diversas acepciones que utiliza, en relación con la superdotación (Gardner, 1993, p. 81):

Inteligencia: es un potencial biopsicológico, que incluye la herencia genética del sujeto y sus características psicológicas, que van desde sus potenciales cognitivos hasta sus predisposiciones personales.

Talento: es una señal de potencial biopsicológico precoz en cualquier especialidad existente en una cultura.

Prodigiosidad: es una forma extrema de talento en una especialidad. Ej. Mozart. El término *prodigio* se aplica a un individuo de precocidad inusual.

Experto: es un individuo que ha trabajado durante una década o más en una especialidad. La experiencia sería una forma de excelencia técnica. Ser experto no implica originalidad, dedicación o pasión por lo que se hace, por tanto se puede ser experto sin ser creativo y viceversa, ser creativo sin ser experto.

Creatividad: es una caracterización reservada a los productos, que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente por los miembros conocedores del ámbito.

Genio: es un título honorífico para las personas u obras que no sólo son expertas y creativas sino que además asumen una trascendencia universal, o casi universal. Ej Newton, Darwin, Mozart, Shakespeare, Goethe, Rembrandt, etc.

3.2.4. Proyectos que desarrollan las IM

Gardner (1993), en su obra *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, presenta cuatro programas modelo que se están desarrollando actualmente y que se corresponden con las cuatro etapas principales de la escolaridad (p. 99 y ss.). A continuación, presentamos los principales aspectos de cada uno. Por último, expondremos la experiencia del Colegio “Montserrat” de Barcelona, como pionero en España en la implantación de las Inteligencias Múltiples, en un centro escolar.

3.2.4.1. El Proyecto Spectrum, con niños de la primera infancia

El Proyecto Spectrum es un proyecto de investigación a largo plazo, que desarrollan investigadores del Proyecto Zero de Harvard, junto a otros colegas de H. Gardner. Comenzaron en el curso escolar 1986-87. Parte de que “todo niño tiene el

potencial para desarrollar la competencia en una o varias áreas”; escogen a “niños de preescolar por motivos científicos y prácticos” (Gardner, 1993, p. 126).

Consiste en la identificación y estímulo de las inteligencias en niños pequeños. Procuran observar los estilos cognitivos o de trabajo, así como sus capacidades intelectuales puras. Y lo hacen presentando a los niños, cada día, materiales interesantes y atractivos que no están asociados con una inteligencia determinada sino que evocan el uso de toda la gama de inteligencias. En el campo musical observan tanto la producción como la percepción de sonidos.

Entre las áreas de habilidades examinadas en el Proyecto Spectrum, destacaremos sólo las que se refieren a la música, (Gardner, 1993, p. 130):

- Actividad de producción musical: diseñada para evaluar la habilidad del niño para llevar el ritmo y el tono adecuado cuando canta y para recordar las características musicales de una canción.
- Actividad de percepción musical: evalúa la habilidad del niño para discriminar las notas. La actividad consiste en el reconocimiento de canciones, reconocimiento de errores y discriminación de tonos.

“A lo largo de los últimos años, Spectrum ha evolucionado y ha pasado de ser un medio de evaluar los potenciales de los niños a constituir un entorno educativo complejo” (Gardner, 1993, p. 151).

3.2.4.2. El método basado en Proyectos, en el entorno de la Key School de Indianápolis, para escuelas primarias

Este Proyecto surgió por iniciativa de ocho profesores de las escuelas públicas de Indianápolis, que pusieron en funcionamiento una escuela de Primaria, Key School, inspirada en parte en las ideas de la Teoría de las IM. Para ello se pusieron en contacto con H. Gardner.

“Uno de los principios fundacionales de la Key School de Indianápolis es la convicción de que las inteligencias múltiples de cada niño deberían estimularse diariamente” (Gardner, 1993, p. 156). Para ello trabajan con talleres y, al final, con proyectos cuya presentación se graba en vídeo.

Las cinco dimensiones que tratan de evaluar independientemente, y que pueden consultarse en Gardner (1993, p. 158-159), son:

- Perfil individual
- Dominio de hechos, habilidades y conceptos
- Calidad del trabajo
- Comunicación
- Reflexión o metacognición

El trabajo por proyectos es una positiva alternativa para la comprensión de los estudiantes, pero supone un reto para los educadores, sobre todo a la hora de planificarlos. Estamos de acuerdo con Gardner en los aspectos positivos que puede generar la educación por proyectos, pero también en que “sería un error considerarlos la panacea para todos los males de la educación, ya que algunos materiales requieren una enseñanza impartida de forma más disciplinada, repetitiva o algorítmica” (Gardner, 1993, p. 162).

3.2.4.3. Proyecto de la inteligencia práctica para la escuela (Practical Intelligence For School, PIFS). Con estudiantes del último ciclo de Primaria, 11 y 12 años.

El Proyecto de la inteligencia práctica está inspirado tanto en las IM de Gardner, como en la Teoría Triárquica de la Inteligencia, por tanto en colaboración con Sternberg y otros.

Responde a la inquietud por ayudar a los estudiantes a adaptarse al entorno y dominarlo. Para ello, el proyecto trata de “determinar cómo trabajan juntas las

inteligencias académicas y las más prácticas, la inteligencia inter e intra personal, para conseguir una experiencia escolar positiva”. También examina “la relación entre el éxito académico y las funciones de adaptación, selección y formación del entorno, apuntada en la “subteoría contextual” de Sternberg”. La premisa de la que parten es que “los estudiantes que prosperan en la escuela tienen que aprender, aplicar e integrar, tanto el conocimiento académico sobre las diversas materias, como el conocimiento práctico acerca de sí mismos, de las tareas de tipo académico y del sistema escolar en general” (Gardner, 1993, p. 170).

El PIFS requiere, por tanto, conocimiento en tres grandes áreas que se relacionan con las IM: 1) el propio perfil intelectual, los estilos y estrategias de aprendizaje, que representa la inteligencia intrapersonal; 2) la estructura y el aprendizaje de las tareas académicas, que responde a las inteligencias académicas; 3) la escuela como un sistema social complejo, que requiere básicamente de la inteligencia interpersonal (Gardner, 1993, p. 170).

El proyecto utiliza el método “de infusión” a la hora de transmitir el currículo. Para ello procuran transferir el conocimiento, “dirigiendo explícitamente la atención de los estudiantes hacia la cuestión de cómo se relacionan entre sí los problemas de las distintas áreas, proporcionándoles las herramientas y las técnicas necesarias para el autoseguimiento en las diferentes materias” (Gardner, 1993, p. 174).

Los principios que preconiza el PIFS son (Gardner, 1993, p. 176):

- Las técnicas de la inteligencia práctica se adquieren de forma más fructífera en los contextos específicos de cada especialidad.
- Los conceptos impartidos en las unidades del PIFS se ponen en práctica de forma más eficaz si se utilizan al servicio de algún objetivo en concreto.
- Los estudiantes adquieren mejor los conocimientos cuando están relacionados con su propio conjunto de habilidades e intereses.
- Se intenta que los estudiantes se fijen en el proceso además de en el producto.

La evaluación de este proyecto parece resultar muy positiva con los estudiantes que experimentan dificultades en las áreas académicas tradicionales.

3.2.4.4. El método Arts PROPEL, para la escuela Secundaria

Es otro proyecto del grupo Zero, de Harvard, que surgió en 1985, en colaboración con otras entidades educativas. El objetivo del proyecto es diseñar un conjunto de instrumentos de evaluación que puedan documentar el aprendizaje artístico durante los últimos años de la enseñanza Primaria y durante la Secundaria. Se puede decir, que el Arts PROPEL “es un enfoque del currículo y de la evaluación en el campo de las artes, principalmente para la escuela Secundaria” (Gardner, 1993, p. 186). Intenta evaluar las inteligencias de los estudiantes de una manera más “neutra respecto a la inteligencia”. Se ha convertido en un método curricular, aplicable no sólo a las artes sino a cualquier disciplina.

El Arts PROPEL trabaja con tres formas artísticas: música, arte visual y escritura creativa. Y observan tres tipos de competencia (Gardner, 1993, p. 197):

- La Producción (composición o interpretación musical; pintura o dibujo; escritura imaginativa o creativa);
- La Percepción (efectuar distinciones o discriminaciones dentro de una forma artística: “pensar” de forma artística);
- La Reflexión (alejarse de las propias percepciones o producciones, o de las de otros artistas, e intentar comprender los objetivos, los métodos, las dificultades y los efectos conseguidos).

Las siglas de PROPEL proceden de este trío de competencias y la L final resalta la preocupación por el aprendizaje (*learning*).

Para cada competencia, utilizan dos recursos educativos: 1) Un conjunto de ejercicios llamado “Proyecto de especialidad”, que se caracteriza por sus elementos perceptivos, productivos y de reflexión. 2) El “Procesofolio”, en el que se recoge de forma sistemática todo el trabajo del estudiante.

Las ideas del proyecto Arts PROPEL están siendo acogidas por educadores de otras áreas de conocimiento. Ha sido adoptado por diversos sistemas escolares de Estados Unidos.

3.2.4.5. La experiencia del Colegio “Montserrat” de Barcelona

Una de las experiencias pioneras de nuestro país en llevar a la práctica en el propio Centro Escolar la Teoría de las IM, es la del Colegio *Montserrat*, de Barcelona. Su planteamiento educativo para la Educación Primaria aparece en la obra de la propia directora, Montserrat del Pozo (1993) titulada *Una experiencia a compartir. Las Inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat* y el planteamiento para la Educación Secundaria en el libro titulado *Aprendizaje inteligente*. Este Centro se está convirtiendo en una referencia significativa para el progreso educativo de nuestro país.

El cambio en el Proyecto Educativo de este Centro data de 1994 cuando las religiosas Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret se plantean dar respuesta a los interrogantes que la nueva realidad de los alumnos, y el aumento del fracaso escolar, les estaba planteando, así como encauzar los nuevos descubrimientos sobre el cerebro humano y su desarrollo, especialmente a través de la Estimulación Temprana (ET). Para ello comenzaron a impartir cursos de ET a padres y madres de familia, así como a profesionales de la educación. La presencia de Howard Gardner en el propio Colegio, en el año 2004, así como el Congreso Internacional de Inteligencias Múltiples organizado por el propio Centro Montserrat, en mayo del 2007, supuso la validación de lo que habían emprendido, además de un fuerte impulso para seguir adelante.

Comenzaron a impartir todas las asignaturas del currículo teniendo en cuenta las IM, utilizando el trabajo por Proyectos, como principal metodología. Uno de sus principales principios es que el desarrollo de las inteligencias de cada alumno depende del número de oportunidades que se le ofrecen” y que dicho desarrollo le hace competente. De ahí que entiendan las “competencias” como las IM desarrolladas y puestas en práctica.

Para la realización del nuevo Proyecto Educativo, han realizado importantes transformaciones del Centro: en el currículo; en las metodologías; en la evaluación; en el *rol* del profesor, convirtiéndose en un gestor del aprendizaje; en la organización, olvidando el esquema grupo/aula para emplear agrupaciones flexibles;

y, por último, en la arquitectura del propio Centro, adaptando espacios y mobiliario para los nuevos recursos.

3.3. Resumen

En este capítulo hemos comenzado por presentar una síntesis de las principales acepciones de inteligencia basada en diversas teorías del s. XX: Las de enfoque monolítico, que conciben la inteligencia como única variable a la que denominan cociente intelectual (CI) o factor “g”; los modelos factorialistas, que conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas; los planteamientos jerárquicos, que surgieron con la intención de integrar los modelos monolíticos y los factorialistas; los nuevos modelos, entre los que se encuentran la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) y la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg (1985).

Seguidamente, hemos desarrollado la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner. Tras exponer el origen de su planteamiento, se ha desarrollado el concepto de competencia cognitiva y cada una de las nueve inteligencias que, hasta el momento, se pueden integrar en él. A continuación, se ha resaltado la importancia de la contextualización y distribución de las inteligencias para que puedan llegar a desarrollarse como tales. Nos ha parecido oportuno, en función de la temática de la tesis, dedicar unas consideraciones a la distinción de términos relacionados con las personas que suelen considerarse superdotadas, tales como talento, prodigiosidad, experto, creatividad y genio.

Por último, se han presentado algunos proyectos que están desarrollando, de manera sistemática, las IM. Casi todos son en EEUU, bajo la supervisión de los investigadores del Proyecto “Zero”, de la Universidad de Harvard, a excepción del que están desarrollando las religiosas Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret, desde 1994, en el Colegio “Montserrat” de Barcelona.

CAPÍTULO IV

LA INTELIGENCIA MUSICAL (INMU)

CAPÍTULO IV

LA INTELIGENCIA MUSICAL (INMU)

Aunque el concepto de INMU puede resultar relativamente reciente, debido a la Teoría de las IM de Gardner (1983) lo cierto es que la música y el talento musical han estado presentes a lo largo de todos los tiempos y en todas las sociedades, con mayor o menor relevancia. Por otra parte, los adelantos neurológicos y las investigaciones musicales contribuyen a aceptar la idea de que “de todos los dones con que pueden estar dotados los individuos, ninguno surge más temprano que el talento musical” (Gardner, 1983, p. 137).

En este capítulo exponemos el concepto de INMU, sus indicadores y condicionantes, a fin de poder detectarla y potenciarla en los sujetos. También la relación entre la INMU y otras inteligencias.

4.1. Concepto de INMU

Dado que la INMU es un concepto relativamente reciente, no es fácil encontrar demasiadas definiciones específicas sobre ella. Los términos que se han usado para expresar de algún modo lo que ella supone son: musicalidad, talento musical, capacidad musical, o en inglés “*ability*” y “*aptitude*”. La INMU, al tratarse de una de las IM, la denominaremos indistintamente con los términos: inteligencia, habilidad, talento, capacidad, aptitud o competencia. Por tanto, en la perspectiva musical, recogería, de alguna manera, todos esos conceptos.

Nebreda (2009) expone en su obra, *La Inteligencia Musical*, una interesante distinción entre *aptitud* y *habilidad* apoyándose en Colwell (1970): “*Aptitud* es una medida de un potencial para aprender y *Habilidad* es la medida de lo que ya se ha aprendido” (p. 60). Por tanto, podemos decir que sin aptitud no puede haber habilidad, pero una persona puede poseer el potencial aptitudinal y no desarrollar la habilidad o habilidades que muestren su capacidad musical. Cuántas veces hablamos de que “se ha perdido un gran potencial” para referirnos a personas en las que observamos facilidad para la música y no se ha podido dedicar a ella; esto supone un gran reto educativo. En este sentido, el concepto de Inteligencia Musical que trataremos de exponer a continuación, supondrá la integración de esas dimensiones, aptitud y habilidad.

Gardner define la INMU como “la facilidad para la percepción y la producción de la música” (Gardner, 2004, p. 50); tal definición parece hacer referencia a un cierto componente innato en las personas, es decir, algo que unas personas tienen y otras no. Sin embargo, otra definición se centra en “la capacidad de oír, recordar y manipular las estructuras musicales” (Gardner, 2009, p. 2). Hay que recordar que Gardner parte de que todas las IM están potencialmente presentes en cada persona, y que son las oportunidades y la influencia de los diversos contextos las que posibilitan o no su desarrollo.

Por otra parte, considera que cada inteligencia puede subdividirse, por eso señala subtipos identificables dentro de la INMU; serían algo así como indicadores, es decir, aspectos concretos y prácticos que pueden observarse en las personas. Entre los subtipos, destaca “la apreciación de la melodía y de la armonía; la sensibilidad al ritmo; la capacidad de reconocer variaciones del timbre y de la tonalidad; y, desde un punto de vista más general, la capacidad de captar la estructura de las obras musicales” (Gardner, 2004, p. 50). Es interesante su aclaración, al señalar que la combinación de esos rasgos es lo que hace que haya muchos perfiles diferentes entre las personas con INMU. Podríamos decir que entre diversas personas con INMU, no todas son competentes para hacer lo mismo; por ejemplo, una persona puede ser un excelente intérprete al piano y, sin embargo, no saber bailar; y viceversa. El propio Gardner comenta que, aunque es una capacidad propia de los músicos, compositores,

cantantes y bailarines, es importante reconocer que puede estar presente en personas que realizan cualquier tipo de presentación pública, desde anuncios de televisión y largometrajes hasta conferencias, acontecimientos deportivos y oficios religiosos.

Gardner considera que la INMU es una inteligencia con entidad propia. Es consciente de que algunos investigadores se resisten a considerar la capacidad musical como una inteligencia, sin embargo, desde sus criterios, considera que sí lo es y que ha de incluirse como una inteligencia más.

Los datos que apoyan la interpretación de la habilidad musical como una “inteligencia” proceden de fuentes muy diversas. A pesar de que la capacidad musical no se considera generalmente una capacidad intelectual, como las matemáticas, siguiendo nuestros criterios debería ser así. Por definición, merece consideración; y, en vista de los datos, su inclusión queda empíricamente justificada. (Gardner, 1993, p 40-41).

Gardner (1983), al presentar su Teoría de las IM en la obra: *Estructuras de la mente*, no define la INMU sino que expone, entre otras reflexiones, aspectos de la música observados y analizados en sujetos, muchos de ellos con gran prestigio musical. Expone los componentes de la INMU o elementos constituyentes de la música; señala que los más importantes son el tono (o melodía) y el ritmo. Y aclara que es evidente que, dependiendo de una sociedad u otra, se presta más atención a un elemento u otro; por ejemplo, el tono es primordial en las sociedades orientales, que emplean pequeñísimos intervalos de cuarto de tono, en tanto que el ritmo destaca más en las sociedades africanas. El timbre es el siguiente elemento importante, aunque después de los anteriores (cfr. p. 142-143).

Armstrong (2006), socio de Gardner en el Proyecto Zero de Harvard, recoge en su definición una síntesis de las principales aportaciones de Gardner al concepto de INMU, agregando funciones específicas relacionadas con la música, como son la del aficionado, el crítico, el compositor y el intérprete. Lo formula del siguiente modo:

Es la capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales) transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o “de arriba hacia abajo” (global, intuitiva), formal o “de abajo hacia arriba” (analítica, técnica), o ambas (p. 19).

Con respecto al concepto de INMU propuesto por Gardner, el Colegio Montserrat, en su plan estratégico de desarrollo de la INMU (Del Pozo, 2005), resalta y especifica la importancia de “la sensibilidad para percibir e identificar formas musicales y transformarlas”, así como la valoración de las distintas formas de expresión musical. Incluye en su definición, indicadores a modo de habilidades y destrezas musicales:

Es la capacidad de producir y apreciar tanto el ritmo como el tono y el timbre de los sonidos y de valorar las distintas formas de expresividad musical. Incluye la sensibilidad para percibir e identificar las formas musicales y transformarlas. Permite reconocer, crear y reproducir música y sus destrezas son la apreciación de la estructura y el ritmo de la música, unida a la capacidad de desarrollar esquemas para la audición de la música y su ritmo y una gran sensibilidad para el sonido que facilita reconocer, crear y reproducir no sólo el sonido sino también la melodía, el ritmo y el tono (Del Pozo, 2005, p. 262).

El planteamiento de Nebreda (2009) sobre la INMU se centra en dos dimensiones que han de conjugarse adecuadamente: la aptitud para la percepción musical y la creatividad (p. 9). Para él, que centra su estudio en la adolescencia, es en esa etapa evolutiva cuando se alcanza la madurez perceptiva de los parámetros de percepción musical, pero el lograrlo depende del desarrollo de tres aspectos fundamentales: los condicionantes socio-educativos, el nivel de motivación y las cualidades personales (p. 66). Sobre estos aspectos hablaremos más adelante al analizar la importancia del entorno en el desarrollo de la INMU.

Hemos indicado anteriormente que el concepto de INMU puede relacionarse con el de *musicalidad*. David J. Elliot (1997) en su artículo: “Música, educación, y valores” plantea una nueva forma de pensar, que él denomina “filosofía práctica de la música y de la educación musical”. Es fundamental su concepto de *música* como “hacer” música, pero entendida como “una práctica humana diversificada”, es decir, la música “consta de varias subprácticas o artes musicales que llevan muchos nombres”. Pero todas esas prácticas musicales tienen en común un sólido conocimiento denominado *musicalidad*” (Elliott, 1997, p. 13). El término *musicalidad* lo entiende, por tanto, como “una forma multidimensional de pensamiento y conocimiento” (p. 17) y si una persona hace música, lo denomina con

el término inglés *musicing*, es decir, *musiquear*. Elliot (1997) resalta, además, la importancia de la educación musical, porque considera que la *musicalidad* básicamente consiste en resolver problemas musicales. “La educación musical es desarrollar la musicalidad de todos los estudiantes a través de la resolución activa de problemas musicales en una relación equilibrada con los desafíos musicales apropiados a cada paso del camino” (p. 26).

En la investigación dirigida por Vílchez (2009), sobre *La Música y su potencial educativo*, se exponen distintas maneras de aproximación al concepto de INMU, pero todas coinciden, en alguna medida, en considerarla como “capacidad para captar y disfrutar de esa actividad humana que llamamos música, sea a través de la voz humana, o a través de distintos instrumentos, sea como escucha, o como práctica” (p. 113). Es interesante la aportación emocional que aparece en dicha definición, al implicar “disfrute” en el sujeto que la desarrolla. En la investigación y, tras recoger las aportaciones de muchos expertos en el campo de la música, que parecen resistirse a hablar de Inteligencia Musical, optando por considerarla una habilidad, se concluye que “la habilidad musical sería una inteligencia sólo en sentido análogo y no unívoco” (p. 115), porque no hay una única definición de INMU, sino que se puede entender de muchas maneras. Las diversas inteligencias, siendo todas ellas “inteligencia” lo son de distinta manera por su naturaleza y por sus manifestaciones y características. La distinción que hacía la lógica clásica entre conceptos unívocos y análogos, tal vez ilumina esta cuestión.

Si hablamos de manifestaciones musicales, Lacárcel (2003) señala tres formas de conducta: la audición, la ejecución o interpretación y la composición. Cada una de ellas requiere movilizar áreas concretas conectadas a su vez con otras (p. 217).

Es evidente que esas formas de conducta son bloques muy amplios, pero en ellos se pueden localizar todas las manifestaciones musicales conocidas. La audición engloba todos los aspectos referentes a la escucha y capacidad crítica de la música en sus diversas manifestaciones, ya sea en conciertos, óperas, o a través de reproductores musicales. Dentro del campo de la ejecución, se encuentra el canto, la interpretación instrumental, la dirección orquestal e incluso la danza en sus diversas

manifestaciones. La composición, en cierto sentido, es la que hace posible todo lo anterior. Consideramos interesante resaltar que en una persona no tienen que darse todas las formas de conducta para que la Inteligencia Musical se desarrolle. Por ejemplo, uno puede ser un magnífico instrumentista o cantante y no ser compositor. Incluso hay áreas cerebrales diferenciadas para cada función, por lo que nos encontramos ante un campo complejo, como es el musical y sus manifestaciones, a la hora de clarificar su influencia en la competencia cognitiva humana. Gardner (1993) pone algunos ejemplos al respecto, como que “los niños autistas pueden tocar maravillosamente un instrumento musical pero no pueden hablar” o que “ciertas partes del cerebro desempeñan papeles importantes en la percepción y producción musical; suele ser el hemisferio derecho, aunque la capacidad musical no está “localizada” con claridad. Y también que “existe evidencia clara de amusia o pérdida de habilidad musical (cfr. p. 126).

Consideramos de gran interés la investigación de Rusinek (2003a y 2003b), realizada en un centro de Secundaria de la Comunidad de Madrid, sobre las tres conductas musicales expuestas: auditiva, ejecutiva y compositiva, que él considera constructos hipotéticos, útiles para entender la INMU. Especial interés tiene para esta tesis su planteamiento sobre la ejecución musical, al considerarla una compleja actividad mental, por los componentes afectivos, motrices y cognitivos implicados.

La investigación de Llopis y Hurtado (2007): “Aprender mientras musicamos”, recoge una serie de actividades que se articulan en torno a las competencias que hace falta potenciar para una educación musical integral: cantar, tocar, bailar. Y también presenta aquellas otras que van más allá, porque implican destrezas que permiten el desarrollo de una educación general: leer y anotar.

En la Tabla 6 exponemos una síntesis personal de los principales aspectos de la INMU, teniendo en cuenta las aportaciones de los autores a los que hemos hecho referencia. Se ha procurado colocar en cada columna aspectos semejantes, aunque no siempre coinciden con exactitud.

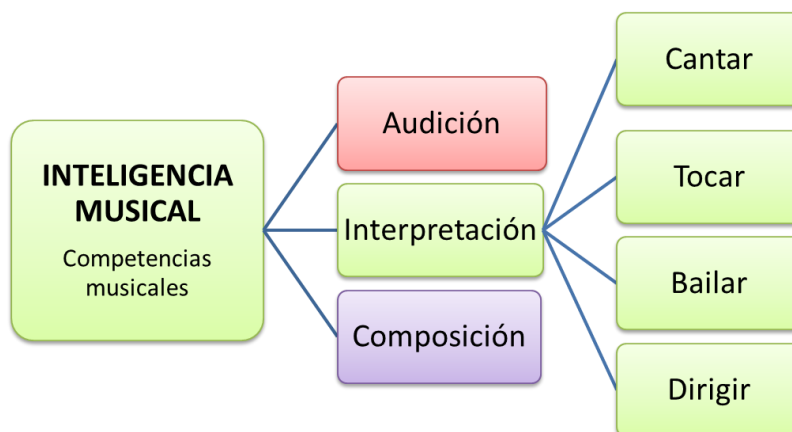
INMU	Aspectos		
Capacidad de... con las estructuras musicales (Gardner, 2009).	Oír	Recordar	Manipular
Capacidad de... las formas musicales (Armstrong, 2006).	Percibir (el aficionado) Discriminar (el crítico)	Expresar (el intérprete)	Transformar (el compositor)
Elementos constituyentes o componentes (Gardner, 1983).	Tono	Ritmo	Timbre
Formas de conducta (Lacárcel, 2003).	Audición	Ejecución, Interpretación	Composición
Capacidades musicales (Bruner, 2003a).	Cognición auditiva	Cognición en la ejecución	Cognición compositiva
Capacidad de captar y disfrutar de la música a través de... (Vílchez, 2009).	Escucha	Práctica con: Voz/ Instrumentos	
Dimensiones (Nebreda, 2009).	Aptitud para la percepción musical		Creatividad
Competencias para una educación musical integral (Llopis y Hurtado, 2007).	Leer Anotar	Cantar Tocar Bailar	

Tabla 6. Aspectos constitutivos de la INMU. Síntesis elaborada por la doctoranda

A lo largo de esta tesis estamos presentando la “inteligencia” no como un factor general, sino como la “competencia cognitiva” que se desarrolla a través de todas las IM. Desde este planteamiento, la INMU tiene un papel fundamental en el desarrollo de esa competencia o capacidad cognitiva, por ser una inteligencia o capacidad de la persona que, en la medida que se desarrolla, contribuye al crecimiento de su competencia cognitiva.

En resumen, podríamos decir que la INMU es la Competencia Musical, entendida como la aptitud o expresión práctica del conocimiento musical. Dicha INMU se manifestaría en tres formas de conducta que, a su vez, son tipos de competencias musicales: audición, ejecución y composición. La expresión práctica de esas conductas suele ser cantar, tocar o bailar. Curiosamente, no suele incluirse la dirección de orquesta, pero nosotros la resaltamos porque consideramos que es también un modo importante de expresar la música, aunque tenga que ir

necesariamente unida a alguna de las formas prácticas expuestas. En el siguiente esquema lo mostramos de modo sintético:



Cuadro 3. Competencias musicales de la INMU

4.2. Indicadores de INMU. La creatividad musical

Una vez expuestas las distintas concepciones sobre la INMU intentaremos sintetizar lo que denominamos “indicadores” para su detección y desarrollo. Desde una concepción analítica, la música es analizable en sus componentes o habilidades. Estos componentes pueden ser medibles empíricamente, a través de tests más o menos estandarizados, o analizados de modo cualitativo a través de la observación, e incluso, por auto-observación, como propone Armstrong (2006).

Hemos expuesto que, según Gardner, cada inteligencia puede subdividirse en subtipos, que son competencias en las que se manifiesta, en nuestro caso, la INMU. Esas competencias o formas prácticas de expresar el conocimiento musical es lo que vamos a denominar *indicadores*. La variedad de indicadores es lo que hace que los perfiles de personas con INMU sean tan diferentes.

Vílchez (2009) en la investigación denominada *La música y su potencial educativo*, tras recoger las aportaciones de expertos, señala una serie de cualidades y conductas relacionadas con lo que denomina habilidad musical (p. 114):

1. Interés por una variedad de sonidos, entre los que se incluye la voz humana, como los ambientales y los musicales estrictamente dichos, siendo capaz de organizar, imitar y recrear dichos sonidos.
2. Disfrute en la escucha de la música.
3. Disposición para explorar y aprender de la música.
4. Capacidad para emitir respuestas ante los estímulos musicales.
5. Desde la perspectiva cinestésica, imitar la dirección, ejecución y creación de movimientos expresivos a partir de la escucha de la música.
6. Emocionalmente, placer por sentir las melodías y ritmos de la música.
7. Cognitivamente, interés por “entender” y analizar las propuestas musicales, por debatir incluso en torno a ellas.
8. Estéticamente, deseo de evaluar y explorar el contenido y significado de las composiciones musicales.
9. Capacidad para reconocer las características de diferentes estilos y géneros musicales, con interés hacia el papel que la música juega en la cultura.
10. Habilidad para cantar y/o ejecutar música con un instrumento, solo o en compañía de otras personas.
11. Capacidad para la lectura del lenguaje musical.
12. Capacidad para desarrollar un marco de referencia personal para la escucha y disfrute de la música.
13. Capacidad para imitar y repetir una melodía que se ha escuchado, para improvisar/inventar otra, o desarrollar una nueva a partir de un estímulo previo.
14. Capacidad para interpretar el mensaje que un compositor comunica por medio de una obra o parte de ella, y para analizar, criticar y valorar esas aportaciones.

En la experiencia que está llevando a cabo el Colegio *Montserrat*, de Barcelona, sobre las IM, se describen unas características o habilidades asociadas a la INMU que pueden considerarse indicadores (Del Pozo, 2005, p. 262):

1. Escucha y tiene interés por una variedad de sonidos y es capaz de organizarlos en modelos significativos.
2. Disfruta y busca ocasiones para escuchar música.

3. Responde a la música mediante la dirección, ejecución, creación o danza, interpretando los climas y los tempos de la música, el debate y el análisis y la evaluación y exploración del contenido y significado de la música.
4. Reconoce y expone las características de diferentes estilos y géneros musicales.
5. Recopila música e información acerca de ella y ejecuta instrumentos musicales.
6. Desarrolla la habilidad para cantar y/o tocar un instrumento.
7. Emplea el vocabulario y las notaciones musicales.
8. Disfruta improvisando y ejecutando sonidos y, dada una frase musical, puede completarla con sentido.
9. Ofrece su propia interpretación del mensaje que un compositor comunica por medio de la música.
10. Puede crear composiciones y/o instrumentos musicales originales.

En la Tabla 7 se recoge una comparación de los indicadores expuestos. Como se puede observar, coinciden en lo esencial aunque la investigación de Vílchez (2009) recoge algunos más, y la investigación de Del Pozo (2005) considera importante la composición creativa tanto de piezas como de instrumentos que, en la de Vílchez, no aparece tan explícitamente.

Vílchez (Dir.) (2009). <i>La música y su potencial educativo.</i>	Del Pozo (2005). <i>Una experiencia a compartir. Las Inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat</i>
1. Interés por una variedad de sonidos, entre los que se incluye la voz humana, como los ambientales y los musicales estrictamente dichos, siendo capaz de organizar, imitar y recrear dichos sonidos.	Escucha y tiene interés por una variedad de sonidos y es capaz de organizarlos en modelos significativos.
2. Disfrute en la escucha de la música	Disfruta y busca ocasiones para escuchar música.
3. Disposición para explorar y aprender de la música	Responde a la música mediante la dirección, ejecución, creación o danza, interpretando los climas y los tempos de la música, el debate y el análisis y la evaluación y exploración del contenido y significado de la música.
4. Capacidad para emitir respuestas ante los estímulos musicales.	
5. Desde la perspectiva cinestésica, imitar la dirección, ejecución y creación de movimientos expresivos a partir de la escucha de la música.	Recopila música e información acerca de ella y la ejecuta con instrumentos musicales.
6. Emocionalmente, placer por sentir las melodías y ritmos de la música.	
7. Cognitivamente, interés por “entender” y analizar las propuestas musicales, por debatir incluso en torno a ellas.	
8. Estéticamente, deseo de evaluar y explorar el contenido y significado de las composiciones musicales.	
9. Capacidad para reconocer las características de diferentes estilos y géneros musicales, con interés hacia el papel que la música juega en la cultura.	Reconoce y expone las características de diferentes estilos y géneros musicales.
10. Habilidad para cantar y/o ejecutar música con un instrumento, solo o en compañía de otras personas.	Desarrolla la habilidad para cantar y/o tocar un instrumento.
11. Capacidad para la lectura del lenguaje musical.	Emplea el vocabulario y las notaciones musicales.
12. Capacidad para desarrollar un marco de referencia personal para la escucha y disfrute de la música.	
13. Capacidad para imitar y repetir una melodía que se ha escuchado, para improvisar/inventar otra, o desarrollar una nueva a partir de un estímulo previo.	Disfruta improvisando y ejecutando sonidos y, dada una frase musical, puede completarla con sentido.
14. Capacidad para interpretar el mensaje que un compositor comunica por medio de una obra o parte de ella. Capacidad para analizar, criticar y valorar esas aportaciones.	Ofrece su propia interpretación del mensaje que un compositor comunica por medio de la música.
	Puede crear composiciones y/o instrumentos musicales originales

Tabla 7. Indicadores de Inteligencia Musical (Vílchez, 2009) y (Del Pozo, 2005)

Armstrong (2006), elabora para adultos unos inventarios de habilidades, relacionadas con cada una de las IM, que permiten de alguna manera el autoconocimiento a través de la auto-observación y auto-valoración. Y otros inventarios para alumnos, con el fin de que el profesor las observe. En la Tabla 8, se recogen las habilidades de INMU propuestas para adultos y para alumnos (pp.41 y 56).

Habilidades de Inteligencia Musical	
Los adultos. Autovaloración	Los alumnos. Observación
<ul style="list-style-type: none"> - Tengo una voz agradable. - Percibo cuándo una nota está desafinada. - Siempre estoy escuchando música: radio, discos, casetes o compactos. - Toco un instrumento musical. - Sin la música, mi vida sería más triste. - En ocasiones, cuando voy por la calle, me sorprende cantando mentalmente la música de un anuncio de TV o alguna otra melodía. - Puedo seguir fácilmente el ritmo de un tema musical con un instrumento de percusión. - Conozco las melodías de numerosas canciones o piezas musicales. - Con sólo escuchar una selección musical una o dos veces, ya soy capaz de reproducirla con bastante acierto. - Acostumbro a producir sonidos rítmicos con golpecitos, o a cantar melodías mientras estoy trabajando, estudiando o aprendiendo algo nuevo. - <i>Otras habilidades musicales.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue cuándo la música suena desafinada. - Recuerda las melodías de las canciones. - Canta bien. - Toca un instrumento musical, o canta en un coro, o en algún otro grupo (si está en edad preescolar, le gusta tocar instrumentos de percusión y/o cantar en grupo). - Habla y/o se mueve de forma rítmica. - Canturrea inconscientemente. - Da golpecitos rítmicos en la mesa mientras trabaja. - Es sensible a los sonidos ambientales (por ej. la lluvia al caer sobre el tejado). - Responde positivamente cuando empieza a sonar una pieza musical. - Canta canciones que ha aprendido fuera de la clase. - <i>Otras habilidades musicales.</i>

Tabla 8. Habilidades de Inteligencia Musical (Armstrong, 2006)

La creatividad musical

Uno de los indicadores y manifestación clara de una persona inteligente es la creatividad. En el aspecto musical, esta capacidad es la que distingue a unos compositores de otros, podemos decir que sus obras tienen un “sello personal”. Por

ello nos parece importante presentar, a continuación, una reflexión sobre este aspecto, que no vamos a considerar como una capacidad reservada a unos pocos genios, sino como una aptitud que todo sujeto ha de ir desarrollando en su crecimiento personal, y que los individuos con clara INMU han de manifestar de algún modo.

Desde el Discurso Presidencial sobre «Creatividad» presentado en la Asociación Psicológica Americana por Guilford en 1950, se ha avanzado bastante en la investigación sobre este tema, aunque sigue siendo un concepto ambiguo; no todos tenemos el mismo concepto de creatividad. Para unos, la creatividad es: originalidad, habilidad en la resolución de problemas, genialidad. Está muy relacionada con el “pensamiento divergente” es decir, el que contempla todas las soluciones posibles a los problemas planteados. Desde este punto de vista, se puede afirmar que “potenciando el pensamiento divergente estamos favoreciendo operaciones mentales que predisponen a los procesos creativos” (Alsina y Godoy, 2009). Pero es la combinación del pensamiento divergente y convergente lo que define el pensamiento creativo, tal como lo entiende Csikszentmihalyi (1998), porque “el pensamiento divergente no es de gran utilidad sin la capacidad de distinguir una idea buena de otra mala, y esta selección exige el pensamiento convergente” (p 83).

También está la corriente que considera la creatividad como algo innato, frente a las corrientes actuales que defienden que es una habilidad más del individuo, que se puede potenciar mediante la educación (Ódena, 2005a, p. 86). Para muchos autores como Howard Gardner y David J. Hargreaves, la creatividad no sólo tiene que ver con la originalidad, sino también con la utilidad en un contexto determinado. “Para que una respuesta sea creativa debe ser, de alguna manera, útil al mismo tiempo que original” (Hargreaves, 2002, p. 160).

Desde la Psicología, se mide la creatividad estableciendo dos bloques de criterios; los que se basan principalmente en la naturaleza del producto y los que se basan en las características de la persona. Desde el primer criterio, lo que se busca es el resultado, es decir, se trata de analizar la “obra” terminada que presenta un individuo. Sin embargo, desde el segundo criterio, la creatividad se considera un

rasgo personal, algo así como el potencial creativo de cada individuo. Los psicólogos han tratado de medir este rasgo de la persona estableciendo unas características hipotéticamente predictoras de la creatividad en la vida real, como son la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y la elaboración (Torrance, 1962). Presumiblemente, todas las personas tenemos esas características en mayor o menor medida. Es lo que se puede entender como la “creatividad cotidiana”, que presupone que la creatividad se considere como un rasgo normalmente distribuido, hablando en términos estadísticos (Hargreaves, 2002).

Muchas personas creen que no son creativas, cuando en el fondo lo que ocurre es que parten de un concepto de creatividad como algo original, diferente y novedoso. Incluso en el campo educativo, algunos docentes dejan de desarrollar esta capacidad, por considerarla “un objetivo imposible o pretencioso (al ser para ellos cosa de unas pocas mentes privilegiadas), o como una invitación al desorden, a la libertad poco productiva y al descenso de los niveles” (Paynter, 1999, p. 21).

Por otra parte, es importante tener en cuenta en nuestra investigación la idea de Hargreaves (2002), al resaltar que “la creatividad cotidiana no consiste en una obra de arte finalizada, sino en la capacidad de búsqueda y experimentación de formas nuevas, aplicadas a todos los campos” (p.162). Esta idea la recoge de Picasso, quien consideraba sus pinturas como búsqueda y experimentación y no como una obra de arte terminada. “Búsqueda y experimentación” es lo que desarrollan a menudo los estudiantes cuando se enfrentan a cualquier resolución de un problema tanto académico como personal., como hemos podido observar en nuestra experiencia como docente y sistemáticamente, en el trabajo de campo de esta tesis.

Por consiguiente, la creatividad a la que nos referimos en esta tesis, supone riesgo, implica improvisación y experimentación, y permite resolver problemas de la vida cotidiana, en vez de instalarse en el desaliento. Es casi una fuerza motivadora que ayuda a vivir con un mayor grado de satisfacción. Mellers (1946) planteó hace tiempo que “en una sociedad saludable, toda persona debe ser artista hasta cierto punto y de alguna forma, en proporción a su capacidad de vivir de manera creativa” (p. 10). En el aspecto musical, consideramos la creatividad como la capacidad de

improvisar, experimentar formas nuevas y resolver problemas en relación con la música, para expresarse satisfactoriamente.

Podemos afirmar que la creatividad musical puede ser un medio de desarrollo de la vida intelectual, así como una forma de positiva convivencia. Cuando una persona se pone a pensar y a manipular sonidos musicales, surgen “formas de llegar a conocer y formas de contar” distintas de las otras disciplinas, aunque no menos importantes para el desarrollo intelectual (Paynter, 1999, p. 22). Además, escuchar las composiciones de otras personas supone una serie de actitudes positivas, como el respeto y la tolerancia, que favorecen la convivencia, al tiempo que se convierte en estímulo para la propia creatividad musical. Si una persona quiere expresar una canción o una pieza musical en un instrumento, ha de resolver muchos problemas, tanto técnicos como personales, para lograr una interpretación adecuada, que podríamos denominar creativa.

En un cartel de una Semana de la Ciencia, que tuvo lugar en Madrid hace unos años, se decía: “10% de inspiración y 90% de transpiración”. Esa metáfora de “inspiración” y “transpiración” ha sido objeto de discusión a lo largo de los tiempos por parte de filósofos, psicólogos y artistas, en general. La creación supone ambas cosas. La “inspiración” representa la parte más inconsciente o intuitiva del proceso; la “transpiración”, por el contrario, es la dimensión racional de esfuerzo consciente, por plasmar de algún modo la idea intuitiva anterior. Cuánto sea necesario cada aspecto en cada persona, depende de muchos factores. Por ejemplo: “Tanto Haydn, Schumann y Mozart, parecían ser capaces de componer con muy pequeño esfuerzo, mientras Beethoven y J. S. Bach atravesaban momentos de lucha y sudor en los detalles de las sucesivas revisiones” (Hargreaves, 2002, p. 165). Esto nos lleva al planteamiento de las etapas por las que se pasa hasta llegar a lograr una obra terminada. No puede olvidarse que las etapas dependen mucho de la personalidad de cada individuo.

Los principales pasos para la creación musical consistirían en una intuición personal, consistente en un proceso silencioso en la mente y en una cierta improvisación. En un segundo momento, la elaboración de las ideas de forma

sistemática, con cuidado y paciencia, hasta que el compositor confíe plenamente en la dirección global de la obra (Paynter, 1999). Por supuesto, hay que contar con que a menudo, hace falta volver a empezar varias veces antes de descubrir ideas que merece la pena desarrollar. Eso pasa a todos los niveles, no sólo en la composición musical. Además, es importante aceptar que no es un esfuerzo perdido, aunque se desechen aspectos o elementos en el camino.

Agregaremos unas palabras sobre la improvisación, dado que en la presente investigación hemos podido observar lo que los alumnos hicieron durante las estrategias didácticas planteadas, en las que tenían que componer o recrear piezas en grupo, sin pautas de composición. La improvisación ha consistido en un proceso de aprendizaje basado en el “ensayo-error”, así como en una expresión de su espontaneidad y su intuición musical. Así ha quedado plasmado en el análisis realizado. Desde esta experiencia, estamos de acuerdo con que “el ensayo y el error, en un primer momento, son una parte imprescindible del proceso” (Paynter, 1999, p. 28). También para Yehudi (1997) tiene gran importancia la improvisación, hasta el punto de considerar que “tal vez la manifestación más difundida y evidente del acto humano de la creación es la improvisación musical” (p. 143).

En el contexto educativo de nuestra investigación, hemos observado lo importante que es el trabajo cooperativo y, por tanto, grupal, para el desarrollo de la creatividad. Sin embargo, Joanna Glover (2004), en su obra *Niños compositores. 4 a 14 años*, realiza un análisis de la composición en los niños, desde el punto de vista evolutivo y señala que la composición, para ser efectiva, ha de ser individual. Pero matiza, al referirse a los adolescentes de 10 a 14 años, que “hay algunos cambios en las necesidades de aprendizaje que justifican la introducción de alguna actividad de composición en grupos pequeños, de entre tres y cinco participantes” (p. 124). Entre las razones que apunta para la composición grupal, se encuentra la de dar una solución organizativa a la escasez de tiempo en la clase de música semanal. Puede ser un motivo válido, pero no es el que nos ha llevado a plantear en el primer itinerario de nuestra investigación actividades grupales de composición y no individuales, sino que hemos partido de que, en sí misma, la composición grupal es

positiva y generadora de actitudes de autocrecimiento personal, como destaca Elliot (1997), basándose en el planteamiento del psicólogo Csikszentmihalyi (1990).

En el proceso de composición de los estudiantes, participantes en nuestra investigación, hemos podido observar diferencias individuales dentro del grupo. Denominamos “líderes positivos” a los alumnos más o menos innovadores, aquéllos en los que se apoyan los otros compañeros del grupo; y alumnos “dependientes”, aquéllos que solos no habrían logrado nada y con otros sí. En otro sentido, Ódena (2005a) trata el tema de las diferencias individuales en el proceso creativo y distingue entre “alumnos innovadores, que son los que prefieren actividades libres, cuyo resultado final no está predeterminado, y alumnos adaptativos, que son los que consiguen mejores resultados cuando la tarea encomendada está definida paso a paso” (p. 88).

Podemos concluir con Silvia Nakkach (1997) que la creatividad es, por tanto, expresión de un estado saludable, de un proceso de crecimiento personal y que por, consiguiente, hay que desarrollarla a través del proceso educativo.

En cada experiencia creativa ejercitamos nuestra habilidad personal (*the skill*) en relación a lo que creamos. A más desarrollo de esa capacidad, más aprendemos de nosotros mismos. Adquirimos más confianza cuanto mayor es la oportunidad de perfeccionarnos. Desarrollamos lo que tanto anhelamos, que es “talento”. El talento también se beneficia con la práctica. Finalmente, el contacto estético que vivenciamos con la belleza de lo creado es vivencia de verdad y naturaleza. Ello nutre lo más afirmativo de nuestro ser. De ahí que lo creativo en cada uno es una oportunidad para cultivar y enriquecer nuestro poder personal (p. 103).

Como conclusión, podemos afirmar que se están haciendo esfuerzos por parte de las investigaciones actuales, para sintetizar las principales manifestaciones de una persona con Inteligencia Musical; no obstante, es difícil llegar a un consenso sobre las competencias o indicadores musicales, ya que cada autor las elabora y clasifica desde criterios, no siempre coincidentes. La creatividad es un indicador que permite experimentar y resolver problemas y, por tanto, cualquier persona con INMU ha de manifestarlos de algún modo. La Tesis que presentamos contribuye al

establecimiento de indicadores o competencias musicales al ofrecer una clasificación de los mismos.

4.3. Importancia del contexto en el desarrollo de la INMU

Como mínimo, la medida con que se expresa públicamente el talento dependerá del medio en el que vive uno (Gardner, 2004, p. 137).

Anteriormente hemos expuesto la importancia que concede Gardner a la contextualización para que se pueda desarrollar una inteligencia, y que otros autores han expresado de diversos modos. Evidentemente todo eso es válido para el caso de la INMU. A continuación, exponemos los factores contextuales que pueden influir de modo específico en la INMU.

La edad en la que se comienza la educación musical. Es evidente que cuanto antes se inicie al niño en la música, las posibilidades de desarrollar habilidades musicales son mayores, incluso la posibilidad de lograr el oído absoluto. Para Hargreaves (2002), “esto podría ser un factor determinante en el desarrollo de la habilidad del canto” (p.115). En consecuencia, familia y escuela resultan en este caso, como en tantos otros, realmente determinantes.

Respecto al contexto **familiar**, Hargreaves (2002) considera que “existen abundantes pruebas de que los niños provenientes de un entorno hogareño musicalmente estimulado, generalmente se desenvuelven bien en varias de las mediciones sobre el desarrollo y la aptitud musical” (p. 117).

Con respecto a los **entornos socio-económicamente más ricos** o a la influencia de **determinadas culturas**, Hargreaves (2002) expresa que no están claros sus efectos sobre el desarrollo musical, pero intuimos, por nuestra parte, que este punto debería ser objeto de investigación.

Ya se ha expuesto anteriormente el planteamiento de Nebreda (2009) sobre la INMU y los aspectos fundamentales para que se pueda desarrollar, especialmente en

la adolescencia, su campo de investigación: los condicionantes socio-educativos, el nivel de motivación y las cualidades personales (p. 66). “A menudo, verdaderos talentos no se han encauzado debidamente, a veces por la utilización de métodos poco motivadores para la edad de los alumnos, o bien por rasgos de personalidad concretos del propio alumno que le dificulta su propia adaptación” (p. 81).

Consideramos importante destacar los **condicionantes socio-educativos**, por la importancia que revisten desde el planteamiento de esta investigación, para el desarrollo de la INMU en una persona. Los diferentes métodos o estrategias de enseñanza–aprendizaje que cada profesor o profesora emplea con un alumno que aprende música, así como la actitud del docente a la hora de relacionarse con el estudiante, son poderosos condicionantes para el adecuado desarrollo musical del sujeto. Podríamos preguntarnos hasta qué punto los rasgos personales del estudiante son los que favorecen o dificultan su desarrollo musical o, por el contrario, son esos condicionantes docentes los que más le influyen; quizás, podemos hablar de ambos, como se ha investigado en esta tesis.

El método Suzuki

De entre los principales métodos de enseñanza instrumental, dedicaremos unas palabras al método musical Suzuki, por ser un buen ejemplo de la importancia del desarrollo temprano y del ambiente familiar en la educación musical de un sujeto, concediendo gran importancia a la formación del carácter del estudiante más que a los aspectos virtuosísticos. Por otro lado, como todo método, puede tener aspectos positivos, pero otros criticables, según exponremos a continuación. Nos apoyaremos fundamentalmente en la opinión de Gardner.

El Método Suzuki lleva el nombre de su creador, el Dr. Shinichi Suzuki, nacido en Nagoya, Japón. Suzuki desarrolló el método conocido como “Talent Education”, basado en que todos los niños nacen con talento musical por desarrollar. Suzuki pensaba que los niños pueden aprender a tocar un instrumento musical en la misma forma en que aprenden a hablar su lengua materna: escuchando, imitando, y

repitiendo. En un ambiente fraternal, positivo y alegre, los estudiantes y sus padres aprenden a manejar las dificultades técnicas del instrumento y esto desde los primeros años de vida. El éxito del método Suzuki no sólo se mide por los logros musicales, sino también por el impacto que tiene en el desarrollo integral del estudiante.

Gardner (1983) conoce este método por la propia experiencia de su hijo y por ello resalta los aspectos más significativos, al tiempo que realiza una interesante crítica. Exponemos a continuación una síntesis del método desde la perspectiva de Gardner (1983, p. 423 y ss.):

Entre los aspectos más significativos del Método Suzuki, se encuentran:

- La participación de la madre desde el principio: recibe un violín del mismo tamaño que el que tocará su hijo; será un modelo de imitación a través de la relación afectiva con el hijo, pues lo acompañará en todo el proceso.
- El inicio del proceso: al niño se le ponen grabaciones de grandes interpretaciones, desde el primer año de vida. Con esto se aprovechan importantes factores neurológicos.
- Hacia los dos años de vida, y siempre seis meses antes de comenzar sus propias lecciones, el niño asiste a clases en grupo de una hora y media, con el fin de motivarle.
- Durante los siguientes años, la metodología de enseñanza-aprendizaje consistirá en la interpretación correcta por medio de grabaciones y los ejemplos propios de la madre y el profesor. Es esencial la repetición y la constancia, hasta lograr interpretaciones exactas e impresionantes de las obras estudiadas.
- Las clases e interpretaciones se realizan en grupo, lo que resulta un rico y motivador contexto de aprendizaje porque los niños imitan la conducta de sus iguales y de los que se encuentran en su proximidad.

Presentamos, a continuación, algunos aspectos del Método Suzuki que Gardner critica, o que considera equivocados y que hemos podido corroborar con opiniones de estudiantes participantes en nuestra investigación, que siguieron ese método en sus primeros años.

- El método está muy orientado a aprender de oído; por tanto, no aprenden la notación en una partitura, lo que les impide leer a primera vista.
- La música que interpretan se reduce a la etapa del barroco al romanticismo, en Occidente. Este factor puede producir un gusto musical muy limitado.
- Como el método se basa en la interpretación a través de la imitación exacta, no se potencia la composición o variación musical.
- Tiene un alto coste personal para el niño, por el excesivo número de horas semanales que ha de dedicar a un único proyecto y a desarrollar sólo la Inteligencia Musical.
- Para la madre tiene muchas exigencias, al tiempo que ella recibe muy pocas compensaciones. Si las hay, son para el hijo.

En conclusión, se puede afirmar con Gardner (1983), que “en Japón el gran maestro Suzuki ha demostrado que gran número de individuos pueden aprender a tocar instrumentos musicales muy bien (de acuerdo con las normas occidentales) incluso a edades tempranas. En realidad, la mayoría de estos individuos no prosigue el camino de los músicos concertistas, resultado que no molesta a Suzuki, quien considera que su meta consiste en formar el carácter, no en lograr interpretaciones de virtuosos” (p. 151).

4.4. Influencia de la INMU en el desarrollo de las otras inteligencias

Si la INMU es una de las inteligencias que componen la capacidad cognitiva de cada persona, es evidente que su desarrollo ha de repercutir en dicha capacidad cognitiva del sujeto. Pero hasta qué punto la INMU tiene relación con las otras inteligencias, o cómo afecta su desarrollo a las demás, es un tema que está dando lugar a investigaciones, aunque todavía no hay demasiadas que corroboren empíricamente tal relación.

La música, según los filósofos de la educación, contribuye de forma importante al desarrollo de la personalidad, ya que provoca un enriquecimiento estético y favorece el desarrollo del optimismo y el bienestar personal. Desde la Antigua Grecia, la música se consideraba ligada al orden, la armonía, proporción y equilibrio y, por lo tanto, un complemento ideal para el hombre, que genera experiencias estéticas, tan necesarias para el ser humano. La música formaba parte de las siete artes liberales que se enseñaban en la antigüedad, divididas en el *Trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y **música**). Hay que resaltar que la música pertenecía al grupo de las áreas científicas.

Los pitagóricos, en el siglo V a. C. constituían una organización griega de astrónomos, matemáticos, músicos y filósofos, que dieron a la música un valor ético y terapéutico. Utilizaron el término “pentagrama” o estrella pitagórica de cinco puntas, como importante símbolo religioso, que lo denominaban "salud", además de considerarlo un signo secreto para reconocerse unos a otros, que simbolizaba la vida, el poder y la invulnerabilidad.

Por otra parte, los griegos consideraban que la música afectaba claramente al alma, porque es capaz de devolverle el equilibrio perdido gracias a la dulzura de los sonidos y a la proporción matemática de sus ritmos. Así, los estados de ánimo perturbados, como el furor en los frenéticos y el temor en los niños, sólo se apaciguan con el movimiento armonioso y rítmico de la música, según nos dice Platón en las “Leyes”, haciendo renacer la calma y la tranquilidad. Éste es el motivo por el que se les canta canciones de cuna a los niños para que duerman. En esta línea Gardner (1994) comenta que “Sócrates reconoció prematuramente las relaciones entre modos musicales específicos y distintos rasgos de carácter humano, asociando los modos jónico y lidio con la indolencia y la molicie, y los modos dórico y frigio con el valor y la determinación (p. 144).

Por otra parte, con el paso del tiempo cada vez ha ido adquiriendo más importancia en la educación del niño la psicomotricidad, es decir, la relación existente entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. Se pretende restituir al cuerpo su verdadero valor en el desarrollo integral de la

persona, tomando cada acción corporal que realice él mismo como fuente de conocimiento y aprendizaje, algo descuidado en épocas anteriores. La música y el movimiento están estrechamente ligados, surgen simultáneamente de la necesidad de expresión. El cuerpo, la voz, los objetos y el entorno poseen unas dimensiones sonoras y, por lo tanto, pueden ser utilizados como medios o materiales para la actividad musical y psicomotriz. Para Despins (1989), a través de la psicomotricidad y de la música se desarrollan en el niño las capacidades mentales siguientes: análisis, abstracción, expresión, simbolización, síntesis y atención, favoreciendo la imaginación y la creatividad. La aplicación musical en la educación psicomotriz encuentra gran utilidad en la adquisición y desarrollo de los aprendizajes básicos de la lectura, escritura y cálculo.

Citamos, a continuación, algunos estudios y ensayos actuales que versan sobre la relación de la música con las otras inteligencias.

- Peña del Agua (2004) investiga la relación entre *las teorías de la inteligencia y la superdotación* y llega a la conclusión de que los sujetos que presentan algún talento específico –como el musical, el matemático, o el artístico–, éste aparece siempre vinculado a un grado de inteligencia al menos por encima de la media. En cierto sentido, está confirmando que la INMU influye en la capacidad intelectual del sujeto.
- Goodkin (1999) en su artículo: “¿Nos hace la música más inteligentes?”, parte de su experiencia para afirmar que la música nos hace más inteligentes. Y analiza la relación de la música con las otras inteligencias.
- Giménez (Coord.) (2009), en su libro *La proporción: arte y matemáticas*, relaciona matemáticas y arte, en donde incluye la música.
- Para Lacárcel (2003), en su estudio sobre *Psicología de la música y emoción musical*, afirma que la música estimula las capacidades de abstracción, relacionándose muy positivamente con el desarrollo de los aprendizajes matemáticos y la visión espacial. Respecto al dominio del cuerpo, considera que “es un hecho probado la influencia positiva de la música en la organización de las relaciones espaciales. La expresión libre de una obra musical, o la danza más

sistematizada, contribuyen a dominar y canalizar las emociones, ya que requiere controlar los gestos corporales y faciales” (p. 224).

- Pero Gardner ya proponía, al principio de su presentación de la Teoría de la IM en 1983, con su obra *Frames of Mind* (Estructuras de la mente), que “un estudio de la Inteligencia Musical podría ayudarnos a comprender el sabor especial de la música y al mismo tiempo podría iluminar su relación con otras formas del intelecto humano” (Gardner, 1983, p. 137) De hecho Gardner, en la obra citada, al analizar cada inteligencia dedica un apartado a especular, estableciendo hipótesis, o formulando preguntas sobre la relación de cada inteligencia con las otras. Por ejemplo, al terminar de exponer la inteligencia lógico-matemática, se pregunta: “¿Puede ser un simple accidente el que tantos matemáticos y científicos se sientan atraídos hacia la música?” (p. 211) En el apartado dedicado exclusivamente a la INMU, recoge al final su posible relación con las otras inteligencias, que pasamos a exponer:

- La música es una competencia intelectual por separado, que tampoco depende de los objetos físicos en el mundo. Como sucede en el caso del lenguaje, la destreza musical se puede alcanzar, en gran medida, con la sola exploración y explotación del canal auditivo oral (Gardner, 1983, p.162).
- Varios compositores recalcan la relación entre la música y el lenguaje corporal o de gestos; de hecho muchos de los métodos más efectivos para enseñar música intentan integrar voz, manos y cuerpo (Gardner, 1983, p. 162). En este sentido, se puede hablar de la relación entre música e inteligencia cinético-corporal, tan esencial para la interpretación musical de cualquier tipo. Por ejemplo, “convertirse en un violinista de éxito requiere no sólo un alto grado de Inteligencia Musical, sino también destreza cinético-corporal y las capacidades interpersonales necesarias para ponerse en contacto con la audiencia y, de una manera distinta, para escoger un manager” (Gardner, 1993, p. 126).

- Las relaciones entre la música y la inteligencia espacial son menos claras inmediatamente, pero es muy posible que no sean menos genuinas. La localización de las capacidades musicales en el hemisferio derecho indica que determinadas habilidades musicales pueden estar íntimamente relacionadas con las capacidades espaciales (Gardner, 1983, p. 162).
- Hay una conexión bastante aceptada universalmente, que es la establecida entre la interpretación musical y la vida sentimental de las personas y, como los sentimientos ocupan un papel fundamental en la vida afectiva de las personas, se puede afirmar la relación entre la INMU y las inteligencias personales (Gardner, 1983, p. 163).
- Con respecto a la relación entre la música y las matemáticas, Gardner se extiende especialmente. Realiza un recorrido a lo largo de la historia para concluir que actualmente se pondera esta relación, pero es cuidadoso al afirmar por su parte dicha relación. Estamos de acuerdo con él cuando señala que “para apreciar la operación de los ritmos en la obra musical, es necesario que el individuo posea cierta competencia numérica básica. Las interpretaciones requieren cierta sensibilidad a la regularidad y relaciones, que a veces pueden ser bastante complejas. Pero esto se mantiene como razonamiento matemático sólo en una categoría hasta cierto punto baja” (Gardner, 1983, p 165) y continúa “creo que la tarea en que están empeñados los músicos difiere de manera fundamental de la que preocupa al matemático puro” (p. 166).

Ya desde los descubrimientos clásicos de Pitágoras, las relaciones entre la música y las matemáticas han atraído la imaginación de los individuos que reflexionan. En tiempos medievales (y en muchas culturas no occidentales), el estudio cuidadoso de la música compartía muchas características con la práctica de las matemáticas, como el interés en las proporciones, relaciones especiales, patrones recurrentes y otras series detectables. Hasta la época de Palestrina y Lasso, en el siglo XVI, los aspectos matemáticos de la música eran centrales, aunque había menos discusión abierta que antes acerca de los substratos numéricos o matemáticos de la música. A medida que aumentó la ascendencia de los intereses armónicos se hicieron menos aparentes los aspectos matemáticos de la música. Sin embargo, otra vez en el siglo XX —primero a raíz de la música dodecafónica, y más recientemente, debido al uso

generalizado de las computadoras—, se ha ponderado en forma muy amplia la relación entre las competencias musicales y las matemáticas (Gardner, 1983, p. 165).

Que la INMU o cualquier tipo de entrenamiento musical, repercute en la capacidad cognitiva del sujeto es evidente. Altenmüller y Gruhn (1998), al preguntarse si la música contribuye a que uno sea más inteligente, basándose en algunos estudios llegan a la conclusión de que “el entrenamiento musical produce modificaciones a largo plazo en el sistema de circuito neuronal, en regiones principalmente no relacionadas con la música” (p. 65). Idea que defiende Levitin (2008): “Una exposición, aunque sea pequeña, a lecciones de música en la infancia crea circuitos neuronales para el procesamiento de la música estimulados y más eficientes que los de los que carecen de esa instrucción” (p. 208). Lo que no podemos afirmar, tras lo expuesto, es la relación exacta de su influencia en cada una de las otras inteligencias.

Sin embargo, lo que queda claro, es que la INMU es una inteligencia específica, como muestran algunos sujetos con patologías, por ejemplo, el caso de los individuos con el síndrome de Williams, caracterizados por padecer discapacidad intelectual pero “mantener, más o menos intactas, las habilidades lingüísticas, ser muy buenos para la música y extraordinariamente extrovertidos y agradables” (Levitin, 2008, p. 199); tema expuesto anteriormente a raíz del comentario de la experta 2, participante en el cuarto itinerario de esta investigación.

4.5. Resumen

En este capítulo se ha comenzado por analizar el concepto de INMU, entendiendo por tal la capacidad para la percepción y producción de la música. Aunque algunos prefieren hablar de “habilidad” en vez de inteligencia, nosotros optamos por considerarla una competencia o aptitud cognitiva y, por tanto, una de las nueve inteligencias, en el sentido que le atribuye Gardner.

La INMU se puede manifestar en subtipos, que son los que hacen que las personas difieran unas de otras en este punto. A esos subtipos los hemos llamado indicadores. Hemos presentado algunas clasificaciones, que recogen la mayoría de los que se pueden establecer. Hemos concedido un amplio apartado dentro de los indicadores, a la creatividad, por considerar que es necesaria para el desarrollo personal y musical. Consideramos la creatividad como una aptitud, que poseen todas las personas en mayor o menor medida y, por tanto, es educable; en el aspecto musical, sería la capacidad de improvisar, experimentar formas nuevas y resolver problemas en relación con la música, para expresarse satisfactoriamente; además puede ser, no sólo un medio de desarrollo de la vida intelectual, sino una forma de positiva convivencia; las técnicas de trabajo cooperativo la favorecen.

El siguiente aspecto desarrollado en este capítulo se refiere a la importancia de algunos factores en el desarrollo musical del sujeto: la edad, el ambiente familiar y los contextos socio económico y educativo. Se ha dedicado un apartado especial al método musical “Suzuki”, porque en él se aúna la influencia de los factores expuestos.

Seguidamente se ha presentado la relación entre la INMU y las otras inteligencias siguiendo fundamentalmente a Gardner. Queda claro que la INMU repercute en la capacidad cognitiva de un sujeto, lo que no es tan evidente es la relación exacta entre la INMU y cada una de las otras inteligencias.

CAPÍTULO V

ACTITUDES ASOCIADAS CON LA INMU

CAPÍTULO V

ACTITUDES ASOCIADAS CON LA INMU

El interés que ocupa este apartado en nuestra tesis se debe a que uno de nuestros objetivos ha sido investigar y recopilar las actitudes que manifiesta un cultivador de la música, por el hecho de estudiarla, practicarla y desarrollar, así, su competencia musical o INMU. Estamos convencidos de que el perfil actitudinal de una persona que ha estudiado y practicado música desde su infancia es diferente del de una persona que no ha desarrollado esa capacidad.

Es cierto que la Historia de la Música nos muestra talentos musicales que no pueden presentarse como modelos de actitudes personales positivas. Son significativos los casos de grandes compositores con trastornos psicopatológicos de diversa índole, que han compuesto obras maravillosas a pesar de actitudes sociales y humanas nada ejemplares (Betés de Toro y Pliego de Andrés, 2000, cap. XV). O el caso de líderes del Nazismo, que cultivaban la música y la escuchaban con pasión mientras eran responsables de atrocidades y crímenes. Consideramos interesante, al respecto, el comentario de Barenboim (2002), sobre la personalidad de Wagner:

Los escritos de Wagner acerca de los judíos son, simplemente, monstruosos; no cabe otra interpretación. Wagner como persona, era horrible, infame y, desde luego, muy difícil de identificar con la música que componía, pues en ella, a menudo, se reflejan sentimientos opuestos, como la nobleza, la generosidad, etc.(...) baste decir que el antisemitismo de Wagner es una monstruosidad. También pronunció algunas frases totalmente abominables, como que habría que quemar a todos los judíos y cosas así (...) Yo estoy convencido de que los nazis, abusaron y tergiversaron las ideas y los pensamientos de Wagner (pp. 112-113).

A pesar de ello, nuestra tesis defiende que el cultivo de la música genera actitudes positivas y favorece el desarrollo armónico de la persona. Baste el testimonio de humanismo y calidad personal del citado Barenboim:

Como judío debo decir: Uno ha de ser muy claro acerca del trato que uno tiene con sus enemigos, con la gente que nos odia y que nos ha odiado durante siglos (...) No creo que tengamos derecho a realizar críticas generalizadas, u odiar a la gente que nos ha odiado, porque entonces, lo único que haremos será descender al nivel de todos aquellos que nos han perseguido durante tanto tiempo (Barenboim y Said, 2002, p. 123).

Sabemos que la personalidad global de un sujeto es el resultado de muchos factores y, en el caso de los músicos, no sólo musicales. Por ello, lo que mantenemos en nuestra investigación es que el desarrollo de la INMU lleva asociadas actitudes positivas que serían deseables para cualquier persona, porque el cultivo de la música puede contribuir a la realización humana y a la mejora de la sociedad. Pero esto no implica una secuencia automática, porque personalidad y comportamiento dependen de muchos factores, algunos de ellos muy complejos.

Basándonos en que la INMU es una inteligencia específica, que repercute en la competencia cognitiva del sujeto y que, por consiguiente, tiene relación con las otras IM, comenzamos por dedicar un apartado a exponer nuestro concepto de actitud y una síntesis de las actitudes más destacadas en algunos estudios recientes sobre la música. Seguidamente, relacionaremos la INMU con las que H. Gardner denomina *inteligencias personales*, a saber, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Ambas inteligencias interactúan entre sí, por ello daremos especial relevancia a la segunda, centrándonos en la importancia de lo que denominaremos “autoconcepto musical”, aspecto que consideramos fundamental en el desarrollo personal del sujeto.

5.1. Actitudes que potencia la música

El respeto, la atención y la escucha son necesarios para adquirir los valores que la música fomenta (Ferrer, 2009, p. 36).

Nuestro mundo está lleno de problemas; para disponer de alguna posibilidad de resolverlos, debemos hacer el mejor uso posible de las inteligencias que poseemos (Gardner, 1993, p 59).

El proceso de enseñanza-aprendizaje nunca es neutro, porque en el momento en que se está transmitiendo algo se transmiten, con más o menos intencionalidad, unas actitudes que son expresión de valores. Sostenemos, por tanto, que todo tipo de aprendizaje desarrolla actitudes. Por supuesto, algunos aprendizajes implican actitudes destructivas para uno mismo, o para los demás. Esos aprendizajes llevarían aparejados contravalores, entendiendo el concepto de “contravalor” como algo valioso para esa persona concreta, pero no para la mayoría, por sus consecuencias negativas. En este sentido, compartimos la opinión de Pilar Ferreirós (1997) al señalar que “la escuela debe acoger la responsabilidad de promover los valores socialmente deseables y universalmente válidos, y rechazar explícitamente los opuestos, contravalores, y las actitudes que de ellos se derivan” (p. 69).

El sentido que vamos a utilizar del concepto “valor” está más relacionado con un ideal, una “fuerza” que nos mantiene en proceso continuo de mejora. Se considera aceptado y válido para casi todas las personas y se manifiesta en actitudes. Se puede decir que los valores son un tipo de necesidades humanas superiores que, en la medida que se satisfacen, ayudan al autodesarrollo personal, a la autorrealización (Maslow, 1973). El proceso de convertirse en persona, en consecuencia, no puede ir separado de los valores y éstos se cultivan a través de actitudes positivas (Oriol, M. A. 2006).

En el ámbito de las ciencias sociales, “actitud” es un concepto polisémico. El término proviene de la Psicología Social y se concibe como “una predisposición relativamente estable de conducta” (Mesanza, 1983, p. 155). Es importante no confundir la “predisposición” con la conducta misma. Esa predisposición incluye procesos cognitivos y afectivos e involucra todos los ámbitos o dimensiones de la

persona. Cuando se dice que es “relativamente estable”, se refiere a un objeto o sector de la realidad. Por tanto, las actitudes son muy valiosas para la predicción de conductas.

Todo proceso educativo, que se precie de tal, debe contribuir positivamente al desarrollo integral de cada persona, a “la formación de la personalidad madura” (De Gregorio, 1997, p. 116). Hay tres espacios de la personalidad implicados en la maduración y que habría que educar: el cognitivo, el conductual y el afectivo. En el primero, el sujeto se capacita para emitir juicios de valor. En el espacio conductual, se capacita para decidir libre y conscientemente. Pero es el espacio afectivo el que principalmente condiciona nuestras actitudes valorativas y nuestras decisiones. El proceso de madurez implica salir de actitudes egocéntricas, que buscan sólo el bien individual, hacia actitudes de entrega y donación, que consisten en pensar en el otro “a quien no se percibe como un bien para mí, sino como un bien en sí” (De Gregorio (1997, p. 118). Ese proceso se logra cuando la persona, concretamente el alumno, va satisfaciendo las necesidades vinculadas a la estima, el logro, la valoración, la aceptación y la comprensión, en último término, cuando logra una aceptable seguridad personal o autoestima.

En esta línea, el psicólogo de la personalidad, Allport (1977), entiende las actitudes como “estructuras funcionales” que sustentan, impulsan, orientan, condicionan o posibilitan y dan estabilidad a la personalidad. Por tanto, podemos decir que los componentes de las actitudes son de tipo cognitivo, afectivo y conductual. En la tesis que presentamos, hemos analizado estos componentes. El componente afectivo, detectando reacciones subjetivas, positivas o negativas, del tipo acercamiento/huida, agradable/desagradable, haciendo especial hincapié en el autoconcepto de los estudiantes; el componente conductual, reflejado en “acciones significativas” más que en “conductas”, y todo ello como expresión del componente cognitivo.

El Diccionario de la Real Academia Española (1992) entiende el concepto de “actitud” como: “Disposición de ánimo manifestada de algún modo”. Y en otra: “Postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los

movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia”. Nos ha parecido interesante añadir esta segunda definición porque hace referencia a la interpretación de las posturas y expresiones corporales, como reflejo de estados anímicos y como construcción de significado para comprender la mente del otro. Precisamente, la investigación cualitativa de tipo interpretativo, usada en esta tesis, utiliza ese tipo de observación a sabiendas de que lleva implícito un fuerte componente de subjetividad por parte del observador.

El tema de las actitudes y de los valores no puede permanecer ajeno a ningún tipo de educación. Queremos expresar un convencimiento personal y es el de que los valores son los que nos educan, en el sentido de que “tiran” de nosotros y nos fuerzan a superarnos en una especie de “flujo” ascendente de auto-crecimiento, innato a la persona (Elliot, 1997). El “flujo” lo describe Goleman (1997) como un estado emocional en el que la persona se siente totalmente motivada y disfruta con lo que realiza; en el ámbito del estudio, la persona con flujo está motivada para aprender más y más; una característica es la serena concentración. Ese “flujo” es educable, por ello la escuela y, por supuesto, la familia, han de potenciarlo en vez de anularlo. Por ejemplo, el ya clásico concepto de “aprender a aprender”, guarda en sí mismo la necesidad de la educación permanente como una tendencia natural de todo ser humano. Un estudiante quiere aprender continuamente cuando se encuentra en una situación personal sana y normal; otra cosa será plantearse si lo que quiere aprender y las actitudes que expresa, le ayudan a desarrollar su personalidad equilibradamente o le “destrozan” como persona. Y, por otra parte, hay que analizar hasta qué punto la escuela y, por consiguiente, los educadores, potencian ese aprendizaje o no. Es evidente, como señala Abilio de Gregorio (1997, p. 118), que las actitudes docentes que se manifiestan a través de la interacción profesor-alumno tienen un papel fundamental en el proceso de maduración del alumno. La Tesis que presentamos ha tratado de recoger algunas de esas actitudes.

Sobre los valores y las actitudes que hay que desarrollar en la educación, se ha escrito bastante, aunque se haya investigado poco sobre ello en el campo musical. Delors (1996) en su Informe de la UNESCO, afirma: “La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio,

de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (p. 106).

Y, centrándonos en la educación española, Marchesi (2000) destaca tres capacidades que debe desarrollar el currículo, concediendo gran importancia a la música y al desarrollo de las actitudes. La primera es el desarrollo de la sensibilidad y la vida afectiva. Para lograrlo, considera la música como una de las actividades esenciales de la escuela. En segundo lugar, el deseo de saber. Para desarrollar esta capacidad, es importante prestar mayor atención a la imaginación, la creatividad, la expresión, el descubrimiento y el respeto a las diferencias individuales del niño. Y, en tercer lugar, destaca la importancia del compromiso moral; este compromiso indica que se logrará, entre otras cosas, por “la presencia de las actitudes en todas las áreas curriculares” (p. 171-178).

Siempre se ha prestado atención al tema de los valores y actitudes, porque forman parte del proceso educativo de la persona, aunque quizás no tan explícitamente como planteamos. En el ámbito de la educación musical consideramos interesantes los valores musicales que destacó N. Oriol (1979), en lo que denominó *axiología musical*, mientras se encontraba en vigor la Ley General de Educación de 1970. Entre ellos señala la relación de la música con el desarrollo lingüístico, con el sentimiento religioso y patriótico, con su dimensión terapéutica y con su importancia para el desarrollo de la aptitud creativa y la educación del ocio, entre otros. Pero destacamos especialmente el que señala en primer lugar: el valor de la música como “instrumento de socialización”, porque “siempre que se canta o se interpreta alguna pieza en grupo, se desarrolla el sentimiento de colaboración” (Oriol, 1979, pp. 34-37).

Actualmente se está reflexionando también, sobre la relación entre la calidad educativa y la música (Alsina, 2004). El plan experimental que se aplicó en las escuelas suizas en 1997 tuvo por lema: “Una mejor educación con más música”. En España, estamos un poco lejos de poder realizar un plan semejante. Pero muchos estamos convencidos de que la contribución que están llevando a cabo tantos investigadores en diversos foros de educación musical, está suponiendo una gran

impulso para que la música sea cada vez más valorada en la escuela y en los Institutos de Secundaria como un medio eficaz para el desarrollo integral del alumno, así como para la mejora educativa.

Las diversas prácticas musicales desarrollan abundantes actitudes que ayudan a la persona en su proceso humano (Del Campo, 1997). A continuación, expondremos algunos estudios e investigaciones que se centran en destacar tales actitudes.

Rita Ferrer (2009) investiga la actividad musical que lleva realizando la L'Escola de Música de Palafrugell, creada en el año 1967. Su trabajo se basa en las actividades de las diversas corales y agrupaciones instrumentales que tiene y para ello se pregunta “hasta qué punto es realmente cierto que formar parte de un coro infantil, de una orquesta de niños, o participar en sus actividades, favorece la adquisición de buenos hábitos, ayuda a enriquecer la personalidad y educa en valores” (p. 35) Realiza una interesante reflexión sobre los hábitos y valores, así como los aprendizajes y sentimientos desarrollados en los coros y las orquestas que exponemos de forma esquemática en la tabla 9.

Valores que aparecen de forma natural y que son imprescindibles para la buena marcha de un grupo	Aprendizajes	Sentimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Orden • Estímulo • Esfuerzo • Rigor • Sensibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir • Escuchar • Organizarse • Respetarse • Dialogar 	<ul style="list-style-type: none"> • Emoción • Fuerza • Debilidad • Rabia • Ternura

Tabla 9. Valores, aprendizajes y sentimientos relacionados con la música coral u orquestal (Ferrer, 2009)

La investigación de Ferrer (2009) concluye que cantar ayuda a:

- Aprender a no querer destacar
- Escuchar a los demás
- Favorecer la generosidad
- Poner a prueba la envidia

- Incentivar el estímulo, el esfuerzo y las ganas de contribuir al resultado global

Vílchez (2009) también recoge valores que desarrollan las personas que pertenecen a un coro (p. 47) y que sintetizamos en la Tabla 10.

Valores humanos a través de la experiencia de pertenecer y cantar en un coro. (Vílchez (2009))
<ul style="list-style-type: none"> • Pertenecer a un grupo • Solidaridad • Búsqueda de la excelencia • Cada uno trata de dar lo mejor de sí • El salto cualitativo del yo al nosotros • El esfuerzo y la disciplina • Atención, percepción, memoria, análisis, síntesis, son procesos cognitivos subyacentes a la práctica de la música coral. • La mirada y el oído, la concentración y la escucha • El silencio • El coro como con-junto • La preparación previa, la repetición, el ensayo constante, connotan el valor del esfuerzo, del aprendizaje a conciencia, de la pasión por las cosas bien hechas, la búsqueda de la perfección. • Valores éticos y estéticos: búsqueda de belleza con humildad, la huida de la competitividad, con el respeto al otro, con el abandono por sobresalir. • No pueden ser rivales sino co-legas, es decir, los que leen juntos, los que interpretan juntos. • En-señar, en-tonar, en-cantar, en-tender (la preposición “en” nos lleva a la consideración de la profundidad en la vivencia). • Intuición, memoria, repetición, imitación, colaboración, ayuda al más débil, principio de subsidiariedad, colaboración, proyecto común, compartir, comunicar. • El cultivo de la dimensión estética de la persona. • Aprender a relacionarse con distintas personas. • La música y, especialmente, la compartida, constituye un escenario y un recurso para las mejores experiencias interculturales. • Todo centro educativo debería tener un buen coro e impulsar la música en grupo.

Tabla 10. Valores humanos, a través de la experiencia de pertenecer y cantar en un coro (Vílchez, 2009)

Así mismo, Vílchez (2009) considera que la música debe estar ligada a la formación integral de la persona, porque contribuye a desarrollar los aspectos

fundamentales de la personalidad del individuo (p. 115 y ss.) En la Tabla 11 aparecen esas capacidades.

Contribución de la música a la formación integral de la persona (Vílchez, 2009)
<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la comunicación. • Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales. • Ayuda a desarrollar el conocimiento de uno mismo. • Favorece el desarrollo de la capacidad de autoexpresión. • Posibilita integrar y globalizar, desde el acto creativo, el mundo vital, emocional y mental de la persona. • Proporciona la organización de la vida subjetiva, del mundo afectivo. • Posibilita cambios dinámicos en la persona.

Tabla 11. Contribución de la música a la formación integral de la persona (Vílchez, 2009)

Para finalizar, nos queda decir que una verdadera inteligencia puede ser en sí, no sólo una capacidad sino un valor si lleva aparejadas actitudes positivas en su expresión práctica. Podríamos preguntarnos con Gardner, ¿cómo podemos asegurarnos de que cada ser humano desarrolle al máximo sus potenciales intelectuales? pero, sobre todo, ¿cómo podemos contribuir a garantizar que tales inteligencias se apliquen en propósitos encomiables y no destructivos? (Gardner, 1983, p. 22).

Si podemos movilizar toda la gama de las habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general. Tal vez si podemos movilizar todas las inteligencias humanas y aliarlas a un sentido ético, podamos ayudar a incrementar la posibilidad de supervivencia en este planeta, e incluso quizá contribuir a nuestro bienestar (Gardner, 1993, p 34).

La experiencia llevada a cabo por E Said y D Barenboim en el taller de Weimar (Alemania) en 1999, con motivo del 250 aniversario del nacimiento de Goethe en esa ciudad, puede ilustrar el tema. Reunieron a músicos árabes, israelíes y alemanes, para que tocaran juntos, como una sola orquesta. Ensayaban todos los días.

Al principio había un ambiente cauteloso, como ellos cuentan, pero poco a poco, presenciaron “cómo el grupo, pese a las tensiones de los primeros siete o diez días, se convertía en una auténtica orquesta. En mi opinión -dice Said- lo que se veía no tenía ningún trasfondo político. Un conjunto de identidades se veía reemplazado por otro conjunto. Había un grupo israelí, un grupo ruso, un grupo sirio, un grupo libanés, un grupo palestino y un grupo de palestinos de Israel. Y de repente, todos ellos se convirtieron en violoncelistas y violinistas” (Barenboim y Said, 2002, p. 27). Barenboim destaca como problema, la ignorancia que existía respecto al “otro”, porque “los chicos israelíes no podían imaginar que hubiera personas en Damasco, Amán y el Cairo que fueran capaces, realmente, de tocar el violín y la viola”, por ello señala, que lo importante de ese encuentro fue compartir una experiencia común que les permitió mirarse de otro modo (p. 28).

En cada itinerario de nuestra investigación, presentaremos las actitudes más destacadas del desarrollo de la INMU en los adolescentes, agrupándolas en función de las inteligencias personales, porque nuestro convencimiento es que educando la INMU contribuimos al desarrollo de valores personales y sociales.

5.2. Relación de la INMU con las inteligencias personales

Gardner (1983), en su obra *Frames of Mind*, presenta el bloque de las inteligencias personales defendiendo su inclusión como inteligencias desde los criterios por él establecidos. Hay que destacar en este sentido que tiene en cuenta su naturaleza diferente con respecto a las demás inteligencias, como la musical, matemática, etc., porque considera que “la capacidad de conocerse a uno mismo y conocer a los otros es una parte inalienable de la condición humana” (Gardner, 1983, p. 292).

Las inteligencias concretas están ligadas a temas escolares concretos (...) La adaptación al medio social de la escuela recurre a la inteligencia interpersonal, mientras que la propia conciencia de uno mismo como alumno, con ventajas y desventajas específicas, y con ciertas características estilísticas, precisa de la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1993, p. 169).

Por inteligencia interpersonal, Gardner entiende “la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” y por inteligencia intrapersonal “aquel conocimiento que permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos” (Gardner, 1983, p. 288).

Ambas formas de inteligencia las considera “capacidades de procesamiento de información” (Gardner, 1983, p. 291), si bien una dirigida hacia fuera y la otra hacia dentro. “La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo” (Gardner, 1993, p. 49).

Nuestro planteamiento es conocer qué actitudes son las que se derivan de cada inteligencia y que la práctica musical suele potenciar más. Pero antes de ello, tenemos que resaltar que los estudios o investigaciones que relacionan música con inteligencias personales o actitudes, suelen hacerlo desde el concepto de Inteligencia Emocional (IE), acuñado por Daniel Goleman en 1995, a raíz de la publicación de su libro con ese nombre.

Por inteligencia emocional podemos entender la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos; dicho de otro modo, sería un conjunto de habilidades de carácter socio-emocional. Goleman (1997) estima que la inteligencia emocional tiene las siguientes características o manifestaciones: la capacidad de motivarnos a nosotros mismos; de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones; de controlar los impulsos; de diferir las gratificaciones; de regular nuestros propios estados de ánimo; de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1997, p. 65). Es fácil descubrir en tal inteligencia una dimensión interior, en la que la persona conoce y maneja sus propios sentimientos y una dimensión social, en la que hace lo mismo con los sentimientos de los demás. Por ello creemos que la IE, se puede manifestar o identificar con las dos inteligencias personales de Gardner: la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse a uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones

propios) y la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas).

Entre los estudios que observan o desarrollan la inteligencia emocional a través de la educación musical destacamos los siguientes:

El de Lacárcel (2003) que en su estudio: *Psicología de la música y emoción musical*, presenta la inteligencia emocional como “una forma de actuar en el mundo que tiene en cuenta los sentimientos” (p 222). En este sentido, coincide de forma muy general con las dos inteligencias personales de Gardner. Y señala habilidades y rasgos de carácter asociados con esa inteligencia emocional, que nosotros consideramos o podemos considerar, actitudes. Las presentamos en la tabla 12.

Inteligencia emocional según Lacárcel (2003)	
Habilidades de la inteligencia emocional	Rasgos de carácter
<ul style="list-style-type: none"> - el control de los impulsos - el entusiasmo - la perseverancia - la capacidad de motivarse a uno mismo - la empatía - la agilidad mental 	<ul style="list-style-type: none"> - la autodisciplina - la compasión - el altruismo

Tabla 12. Inteligencia emocional: habilidades y rasgos de carácter (Lacárcel, 2003)

Actualmente se concede mucha importancia a esta inteligencia emocional, porque expresa lo más profundo de la persona, su afectividad, y permite, de alguna manera, el triunfo vital. Para Lacárcel (2003), es tan importante en el desarrollo de la personalidad que llega a cuestionarse si son las emociones y no el cociente intelectual, las que constituyen la base de la inteligencia humana (p. 222). Tal planteamiento ya se lo habían hecho anteriormente H. Gardner (1983) y D. Goleman (1997). Y relacionando esto con la música, Lacárcel (2003) considera una urgente necesidad que, a través de ella, se estimulen y potencien “el pensamiento positivo y las emociones constructivas” (p. 223).

Una investigación llevada a cabo por un profesor de Música en su aula, y que nos ha resultado bastante interesante en esta línea es la de Gonzalo (2009): *Desarrollar la inteligencia emocional a través de la educación musical*. Aplicó el Programa para el Desarrollo de la IE a través de la Música (PIDIEM) y los resultados obtenidos en las capacidades de la IE habían mejorado en todos los factores: conciencia emocional, control emocional, empatía, capacidad de relación y capacidad de resolución de problemas. Al final, el factor que más había incrementado su puntuación global después de la aplicación del programa fue la capacidad de resolución de problemas, favorecido por el carácter práctico y de desarrollo de destrezas procedimentales y actitudinales inherentes a la educación musical.

La tesis de Balsera (2006), titulada *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*, utiliza los recursos que ofrecen las teorías de la inteligencia emocional para mejorar la habilidad instrumental, la sensibilidad auditiva, la autonomía en la interpretación y la capacidad comunicativa, en los estudiantes que cursan grado medio en las especialidades de Piano y Música de Cámara, con el fin de obtener una práctica musical óptima. Para ello, entre otras cosas, evalúa las habilidades interpersonales en dichos estudiantes.

A continuación exponemos cada una de las inteligencias personales de Gardner tratando de relacionarlas, en lo posible, con la INMU. Comenzaremos por la inteligencia interpersonal para continuar con la intrapersonal, a la que dedicaremos un apartado más extenso, por la importancia que ocupa en nuestra investigación.

5.2.1. INMU e inteligencia interpersonal

Aunque ya hemos hecho algunos apuntes sobre su naturaleza, recogemos aquí lo esencial de la inteligencia interpersonal.

La inteligencia interpersonal la entendemos como “la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de

ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (Gardner, 1983, p. 288). Por tanto, es la capacidad de entender a los demás e interaccionar con ellos. Esta inteligencia es fundamental para nuestras relaciones personales porque nos permite diferenciar a las personas, entender sus motivaciones, colaborar con ellas de una manera eficaz y, si es necesario, manipularlas, como expresa el propio Gardner (2004, p. 56). Como todas las inteligencias tienen subtipos, de ésta se pueden resaltar las siguientes facetas: la sensibilidad al temperamento o a la personalidad, la capacidad de prever las reacciones de los demás, las aptitudes para dirigir o seguir a otras personas con eficacia y la capacidad de mediar (Gardner 2004, p. 56-57). Es el tipo de habilidad que todos necesitamos, pero de modo especial el personal clínico, los políticos, líderes religiosos, profesores y terapeutas. La inteligencia interpersonal coincide con lo que otros autores, en especial Daniel Goleman (2007) denominan “inteligencia social”.

La otra inteligencia personal se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí, la capacidad modular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Examinada en su forma más elemental, la inteligencia interpersonal comprende la capacidad del infante para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo. En forma avanzada, el conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos —incluso aunque se han escondido— de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento, por ejemplo: influyendo en un grupo de individuos dispares para que se comporten según un lineamiento deseado. En dirigentes políticos y religiosos (como Mahatma Gandhi o Lyndon Johnson), en padres y profesores hábiles (Gardner, 1983, p. 288).

Hoy en día es fundamental la inteligencia interpersonal si uno quiere tener éxito en sus acciones, por ello consideramos que la música debería ayudar a desarrollar esta dimensión en los alumnos. De alguna manera, un buen director de orquesta o un buen profesor de Música deberían tenerla para obtener de las personas a su cargo los mejores resultados, no sólo musicales sino también personales. Si pensamos en los profesores de Música, podríamos afirmar que no siempre su gestión de la enseñanza-aprendizaje es verdaderamente educativa en el sentido que estamos utilizando en esta tesis, porque no logran desarrollar actitudes positivas en sus

alumnos u obtienen un rendimiento satisfactorio; los datos de esta tesis así lo muestran.

La capacidad de relacionarse correctamente con los demás, de convivir cordialmente estableciendo relaciones positivas es, desde nuestro punto de vista, una manifestación o indicador de inteligencia interpersonal. En la vida hay que “saber estar” en cada momento y circunstancia, desde una sabia actitud de cortesía. Lograr que el otro se sienta a gusto en nuestra presencia, requiere de una serie de actitudes, entre las que podríamos nombrar la empatía, la comprensión y valoración del otro, el respeto y la amabilidad.

Existen personas que nos llaman la atención por su inteligencia interpersonal. A veces, estas personas se convierten en líderes por su influencia en los demás. En el ámbito educativo, es necesario potenciar esta inteligencia en sus diversas actitudes, al tiempo que detectar posibles líderes con el fin de ayudarles a encauzar sus capacidades de forma positiva. Las experiencias de aprendizaje cooperativo son una estrategia metodológica importante en esta línea, como expondremos más adelante al hablar de las estrategias educativas.

En la medida que la educación musical favorece la sociabilidad del alumno, podemos decir que está desarrollando la inteligencia personal a través de la música. No hay estudios específicos entre inteligencia interpersonal e INMU. Por ello, en nuestra investigación, la música y, en concreto, las estrategias didácticas utilizadas, las consideramos medios facilitadores del desarrollo de actitudes interpersonales positivas; de hecho las hemos analizado y expuesto en nuestras conclusiones.

5.2.2. INMU e inteligencia intrapersonal. El autoconcepto musical

Dentro de las inteligencias personales, se encuentra la inteligencia intrapersonal, poco desarrollada en nuestra realidad social tan rápida y tan volcada hacia el exterior que apenas deja tiempo para la reflexión.

En este apartado analizaremos el autoconcepto como dimensión importante de esta inteligencia ya que en él hemos centrado gran parte de nuestra investigación. Utilizaremos el término que hemos denominado autoconcepto musical, como una dimensión importante de la INMU.

5.2.3. Inteligencia intrapersonal y autoconocimiento

La inteligencia intrapersonal “es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida” (Gardner, 1993, p.30). Podemos pensar que la inteligencia intrapersonal es común y evidente en todas las personas porque en esencia consiste en “entenderse a uno mismo” (Gardner, 2009, p. 3). Dicho de otra manera, responde al aforismo socrático: “Conócete a ti mismo”. Sin embargo, aunque son muchos los filósofos y escritores que han resaltado la importancia de conocerse uno mismo, también han experimentado la dificultad de lograr tan alta meta: “Nunca nos acabamos de conocer” decía la doctora y mística, Sta. Teresa de Jesús (I Moradas, 2, 9. Referencia en De la Cruz, 1971, p. 795).

Lo cierto es que el autoconocimiento permite a la persona tomar decisiones más adecuadas y, de este modo, obtener una mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales y consigo mismo.

Antiguamente la gente hacía lo que hacían sus parientes, sus padres, sus abuelos y el hecho de que tuvieran objetivos diferentes no resultaba relevante. Pero ahora vivimos en un mundo en el que tomamos nuestras propias decisiones sobre cómo vivir, con quién, qué carrera profesional realizar, con quién casarse o no, etc. Si uno no se conoce bien, si no cuenta con una buena inteligencia intrapersonal, se encontrará en una situación de gran desventaja” (Gardner, 2009, p. 3- 4).

Incluso se puede afirmar con Gardner que “quienes comprenden con claridad sus propias virtudes y defectos se encuentran en una posición mucho mejor que quienes se conocen a sí mismos poco o mal” (Gardner, 2004, p. 58).

Nos encontramos ante una inteligencia con un fuerte componente subjetivo y, por consiguiente, difícil de evaluar. Por ello, si no es con técnicas de tipo cualitativo no es posible obtener resultados adecuados sobre la inteligencia intrapersonal de un sujeto. En nuestra investigación hemos recogido información directa de los estudiantes a través de la observación y de la propia narración de ellos mismos, teniendo en cuenta una serie de actitudes, a modo de indicadores.

Para describir actitudes propias de la inteligencia intrapersonal, nos basamos en las últimas aportaciones de Gardner (2009) y que recogemos en la tabla 13.

Inteligencia intrapersonal según Gardner (2009)	
-	La comprensión de uno mismo.
-	Tener una buena idea de:
○	Quiénes somos.
○	Qué queremos alcanzar.
○	Cuáles son las propias virtudes –cognitivas, emocionales, de personalidad.
○	Cuáles son los puntos flacos.
○	Cómo utilizar ese modelo de uno mismo para ser eficaz.

Tabla 13. Actitudes de la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2009)

Hay una serie de cuestiones relacionadas con la inteligencia intrapersonal que conviene tener en cuenta y que exponemos de forma sintética teniendo en cuenta la aportación de Gardner (2009):

- Se sabe poco sobre cómo cultivar la inteligencia intrapersonal.
- Hay necesidad de personas que ayuden a los otros a conocerse (buenos maestros)
- Es muy importante cultivar la reflexión.
- En la medida que una persona ajuste su imagen personal lo más verazmente posible, podrá desenvolverse mejor en la vida.

Prácticamente no sabemos nada sobre cómo cultivar la inteligencia intrapersonal. Sabemos algo sobre la interpersonal, porque se han realizado esfuerzos por desarrollar un entendimiento social, ayudar a las personas a ver las cosas desde la perspectiva de otros, pero cómo conocerse a uno mismo, cómo conseguir un buen modelo de trabajo sobre lo que queremos y cómo lograrlo y qué hacer cuando las cosas no salen bien, sigue siendo un reto ingente y supongo

que contar con personas en su alrededor que no sólo tengan una buena imagen de sí mismos, sino que también ayuden a tener una buena imagen de uno mismo, es importante, porque si no dedicamos tiempo a pensar sobre uno mismo, sobre cómo somos diferentes de otros, no podemos esperar que otros lo hagan por mí. Los momentos a solas, de reflexión, son muy importantes para la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2009, p.3-4).

La importancia del “maestro” en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal de un sujeto es mayor de lo que, a primera vista, pueda parecer; entendemos por “maestro” aquella persona que ayuda al otro a formarse una buena imagen de sí mismo, es decir, que le ayuda en su propio conocimiento. Todos podemos ser “maestros” de los otros, en ese sentido, pero de modo especial deberían serlo los padres con sus hijos y los profesores con sus alumnos.

El autoconocimiento está directamente relacionado con el autoconcepto, una dimensión esencial de la inteligencia intrapersonal; cuando ese autoconcepto está ajustado en la persona, lo denominamos, autoestima.

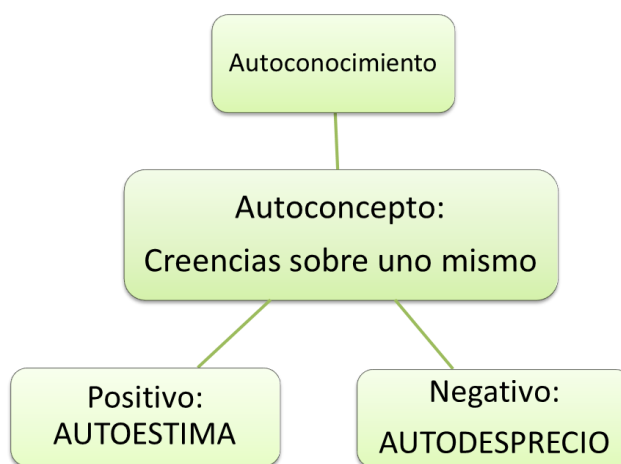
5.2.4. Importancia de la autoestima en el desarrollo personal

Una persona que posee una positiva y ajustada valoración de sí misma, es decir, que tiene autoestima, es más feliz y sabe disfrutar con las cosas de la vida. En esta línea Elliott (1997) cita a Aristóteles para decir que “los seres humanos buscan la autoestima y la felicidad más que cualquier otra cosa” (p. 24) e incluso considera que “el auto-conocimiento y el goce constituyen valores de vida y metas esenciales” (p. 23).

El proceso de conocimiento de uno mismo, que abarca el proceso vital de cada sujeto o lo que Rogers (1979) denomina “El proceso de convertirse en persona” está directamente relacionado con el autoconcepto que cada uno se va forjando. En este sentido es importante partir del concepto que cada estudiante tiene de inteligencia, incluso el que tienen sus padres, porque si uno cree que el talento es algo reservado a unos pocos y él no se considera en ese grupo, no hará nada por desarrollar esas capacidades, pero si cree que las inteligencias las tenemos todos de alguna manera y

que se pueden desarrollar si se ofrecen las oportunidades adecuadas, seguramente tratará de poner los medios para ello. De aquí que el mundo de las creencias de cada uno, no sólo a nivel teórico, sino sobre lo que realmente somos, es fundamental para su desarrollo como persona. En este sentido, compartimos la opinión de J. Antonio Marina (2004) al definir el autoconcepto como una serie de creencias sobre uno mismo, que se van revisando a lo largo del tiempo. Incluye una valoración positiva o negativa de sí mismo, es decir, autoestima o autodesprecio, que va unida a la creencia en la propia capacidad para enfrentarse a los problemas (p. 127).

Podemos establecer la siguiente relación:



Cuadro 4. Tipos de autoconcepto

Si se pregunta a una persona: “¿Cómo te ves a ti misma?”, puede contestar describiéndose físicamente, sin añadir ningún tipo de valoración. Cuando uno se describe de forma “neutra”, estaríamos hablando del autoconcepto. Por tanto, y de acuerdo con Maria Paz Bermúdez (2003), el término autoconcepto hace referencia a la representación mental que la persona tiene de sí misma. Lo ideal, en una situación normal, es que esa representación mental incluya una positiva valoración de uno mismo, o autoestima. Cuando no es así, se puede hablar de “problema de autoestima, que se desarrolla gradualmente a medida que el sentido de autoconcepto es menos parecido al sentido de autoestima” (p. 14).

Hay que tener en cuenta que el sujeto puede evaluarse en diferentes áreas de su vida y tener una imagen negativa en unas y positiva en otras; en términos de inteligencias múltiples, puede tener una imagen negativa de sí mismo en un área pero no en otra, y ser precisamente ése el auténtico ajuste con su realidad, porque aunque todas las IM se encuentran potencialmente en cada persona, no todos tenemos la misma dotación inicial, ni el campo de oportunidades para su desarrollo.

Es importante partir del concepto positivo de autoconcepto, que es la autoestima y afirmar que es consecuencia de un adecuado proceso de autocrecimiento. Sin un cierto nivel de autoestima, al menos en la mayoría de las áreas fundamentales de la persona, no puede haber adecuado crecimiento, incluso podemos afirmar que su grado de adquisición condiciona las relaciones personales; por ello es tan importante en el campo educativo, tanto familiar como escolar, asentar bien las bases de una imagen positiva en cada educando.

Bruner (1997) expone lo que denomina “el postulado de la identidad y la autoestima”. Lo entiende en una doble dimensión, como *agencia*, es decir, la persona agente de sus propias acciones, capaz de iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta. Y como *valoración*, en el sentido de que la persona valora la eficacia en llevar a cabo lo que espera y lo que se le pidió hacer. Por tanto, *autoestima* la entiende como “esa mezcla de eficacia agente y autovaloración” y al relacionarla con el sistema educativo y la pedagogía, indica: “Cualquier sistema de educación, cualquier teoría de pedagogía, cualquier gran política nacional, que empeequeñezca el papel de la escuela de nutrir la autoestima de sus alumnos, fracasa en una de sus funciones primarias” (Bruner, 1997, p. 53-58).

En esta línea, la pedagoga argentina, Cecilia P. Braslavsky (2004), que ejerció como Directora de la Oficina Internacional de la educación de la UNESCO, realizó un interesante análisis de la sociedad antes de determinar lo que considera “*factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*”. Partiendo de la exposición de seis sorpresas inevitables con las que nos hemos encontrado en el siglo XXI y que habría que aprovechar, expone tres profecías que deberían ser descartables en la sociedad, como son, la desigualdad, la guerra y la destrucción de

los recursos naturales. Y, por último, expone cinco características de las que parecen carecer los jóvenes y que serían necesarias para lograr lo anterior: “la posibilidad de dar una explicación a su propia vida y al mundo, *la autoestima* y la estima por los otros; la posibilidad de plantearse un proyecto; la posesión de las capacidades para llevarlo a cabo y estrategias para vincularse sanamente con los demás” (Braslavsky, 2004, p. 18).

En este sentido, consideramos de interés resaltar la importancia de la relación entre autoestima y estima de los otros. Podemos hablar de “estima social”, entendiendo por ella el reconocimiento de las capacidades y de las limitaciones ajenas, que implica actitudes como el respeto, diálogo y tolerancia, entre otras. Es un modo de relacionarse sanamente con los demás, y así podemos afirmar que a mayor autoestima, mejores serán las relaciones personales. Por tanto, una persona, con adecuada autoestima, reconoce sus cualidades y acepta sus limitaciones y, en consecuencia, es capaz de hacer lo mismo con los demás.

La autoestima y estima por los otros tienen una importante implicación educativa, ya que exigen la necesidad de una vida cotidiana en las escuelas que favorezca la convivencia y potencie esas actitudes.

La calidad de la educación debería ser juzgada y evaluada por la forma en que se cultivan y desarrollan esas características, entre otras. Braslavsky (2004) critica el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos, PISA (OCDE, 1997) al señalar que se centró en la pertinencia social y no en la individual, y por tanto, descuidó en sus criterios de evaluación algunas actitudes esenciales para el aprendizaje, como son la estima y autoestima individual. Se puede decir que PISA ha evaluado ciertas competencias claves comunicativas y matemáticas, o ciertas habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, pero no evalúa la capacidad de los jóvenes de darse una explicación sobre el mundo, organizar sus proyectos, o de interactuar con otros. Dicho de otra manera, “no evalúa la pertinencia individual – subjetiva de la educación, uno de cuyos ejes es la estima y la autoestima, puntos de apoyo irrefutables de la convicción para aprender y enseñar” (Braslavsky, 2004, p. 24).

La autoestima es una actitud de la que hoy se habla mucho y que, como estamos exponiendo, con frecuencia se descuida en la educación y, concretamente, en la actividad docente. Depende mucho del talante del profesor y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que emplee para que se fomente o no. Nuestra experiencia docente nos ha permitido observar que el buen rendimiento del alumno está en relación directa con sus expectativas más que por sus cualidades intelectuales o su nivel socioeconómico, aunque sean factores muy influyentes en la autoestima personal. Que la persona crea en sí misma, sepa por qué trabaja y lucha, es fundamental para que su motivación y, en consecuencia, sus buenos resultados, sean una realidad. Todo ello favorece la confianza y seguridad personal, como un signo de autoestima y desarrollo equilibrado de la personalidad.

Presentamos, a continuación, algunos aspectos que se relacionan directamente con la autoestima, a nivel general.

Se puede afirmar que la autoestima es un producto del éxito; todos sabemos por experiencia que el éxito alimenta al éxito. Por ello se debe empujar a los estudiantes siempre a la obtención de altos logros, tanto académicos como personales, y darles todo el apoyo y ayuda posibles para que los consigan. Esto conduce hacia una alta autoestima. Si se alaba y premia al estudiante por el esfuerzo así como por los logros, el esfuerzo llevará al éxito. Compartimos la opinión de Elliot (1997) al afirmar que la autoestima “consiste en tener una conciencia bastante clara de que uno ha logrado ciertas cualidades deseables” y “se manifiesta como un sentimiento de que uno es exitoso, capaz o productivo” (p. 23).

Autoestima y motivación suelen estar unidas, ya que lograr éxitos supone un esfuerzo, es decir, movilizar todas las energías de uno para alcanzar el objetivo deseado.

Elliot (1997) relaciona directamente la autoestima con las experiencias de flujo, al afirmar que la autoestima en la mayoría de las personas no es algo constante, porque varía en relación a los cambios en el contexto y a la propia efectividad. Y señala que, según algunos estudios de investigación (Csikszentmihalyi, 1993), “la gente tiende a experimentar una alta autoestima durante e inmediatamente después de

las experiencias de flujo”. Además, “las personas que logran a menudo auto-crecimiento y flujo parecieran tener niveles más altos de autoestima que aquellos que obtienen un flujo poco frecuente. De hecho, las ocupaciones de auto-crecimiento (y el flujo que surge en esas ocupaciones) tienen efectos a largo plazo” (Elliott, 1997, p. 24).

Para Pintrich y Schunk (2006), la autoestima encuentra una relación significativamente directa con los procesos motivacionales, autoeficacia, autorregulación y autocontrol. Por el interés que comportan dichos procesos en el de las actitudes personales, presentamos una síntesis de los mismos:

- **Autoeficacia:** Pintrich y Schunk (2006) la entienden como Bandura (1986), es decir, como “los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar los tipos de actuación designados” (p. 156). Incluye organizar y ejecutar cursos de acción, y además, se utiliza en relación con algún tipo de meta. Consideran que “la autoeficacia también está muy relacionada con el esfuerzo y la persistencia en la tarea” y se considera un importante mediador de todos los tipos de conductas de logro, así como de otros tipos de comportamiento (Pintrich y Schunk, 2006, p. 159).
- **Autorregulación:** Pintrich y Schunk (2006) la entienden como Zimmerman (1989), a saber, es el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente a la consecución de sus metas” En este sentido, “la volición es un aspecto de la autorregulación, que está atrayendo mucha atención por parte de los investigadores” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 170).
- **Autocontrol:** Pintrich y Schunk (2006) lo consideran el paso previo para enseñar a los estudiantes a autorregular el aprendizaje académico. Por otra parte, Bermúdez (2003) señala que el autocontrol es un factor positivo que influye en la autoestima; “está directamente relacionado con la manera en que las personas organizan sus acciones a corto plazo para conseguir objetivos a largo plazo”. Destaca que “un sujeto con gran capacidad de autocontrol poseerá, a su vez, una gran capacidad para conductas como la demora de la gratificación” (p. 59).

Según Bermúdez (2003, p. 27), hay una serie de conductas asociadas con la autoestima y otras con el déficit de autoestima, que sintetizamos en la tabla 14.

Conductas relacionadas con una positiva autoestima	Conductas relacionadas con déficit de autoestima
<ul style="list-style-type: none"> - Un buen ajuste psicológico - Estabilidad emocional - Actividad - Curiosidad - Seguridad - Cooperativismo - Pensamiento flexible - Sentido del humor - Red social extendida - Mejores niveles de defensa inmunológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Altos niveles de ansiedad - Depresión - Inseguridad - Dependencia - Soledad - Poca estabilidad emocional - Bajo apetito - Insomnio - Hipersensibilidad a la crítica - Pasividad - Competitividad - Destructividad - El riesgo de consumo de drogas y de alcohol

Tabla 14. Conductas relacionadas con la autoestima (Bermúdez, 2003)

5.2.5. Fuentes con las que elaboramos el autoconcepto

Decir que todos somos, en algún sentido, espejo para los demás puede resultar una metáfora curiosa e incluso producir rechazo en algunos. Lo cierto es que es así, como desarrolla Dorothy Corkille (1992) en su *best seller*, *El niño feliz*. Y podríamos preguntarnos en qué espejos nos miramos a diario. Todos nos conocemos por referencia a lo que nos rodea, pero saber de qué “espejo” o influencia se trata ya no es tan fácil. Actualmente, el modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner, ya expuesto anteriormente, establece diversos sistemas de influencia en un sujeto.

La persona es un todo y hay que verla desde un punto de vista holístico. Por ello, nos referimos ahora a diversos campos de influencia en el autoconcepto, siguiendo las aportaciones de algunos autores.

Para los profesores de la Universidad de Oviedo, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997), las fuentes en las que elaboramos el autoconcepto se agrupan en:

- Los otros significativos
- El proceso de comparación social e interna
- La observación de la propia conducta
- Los estados afectivo-emocionales propios (González-Pienda, *et al.*, 1997, p. 280).

Bermúdez (2003) considera unos campos más específicos, distinguiendo diversos autoconceptos en la persona en función de una determinada área:

- Escolar: forma el autoconcepto académico
- Relaciones sociales: el autoconcepto social
- El hogar: el autoconcepto familiar
- Su aspecto físico: el autoconcepto físico. Tanto su apariencia y presencia física como sus habilidades y competencias para cualquier tipo de actividad física
- Su autodescripción a nivel moral-ético: el autoconcepto emocional

El planteamiento de esta tesis es que se puede hablar de autoconcepto musical, entendido como la imagen que cada sujeto tiene de sus posibilidades en este campo o, en términos de IM, las creencias de cada sujeto sobre su INMU. A continuación, nos detenemos en este punto.

5.2.6. El autoconcepto musical: las creencias sobre la propia capacidad musical

Tras lo expuesto, podemos afirmar que la práctica musical es un medio importante para observar el funcionamiento de la inteligencia intrapersonal de una persona.

Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. Puesto que esta inteligencia es la más privada, precisa de la evidencia del lenguaje, la

música u otras formas más expresivas de inteligencia para poder ser observada en funcionamiento (Gardner, 1993, p. 48).

Desde nuestro planteamiento, entendemos por autoconcepto musical las creencias de cada sujeto sobre su propia capacidad musical. Para conocerlas es necesario observar y escuchar a la persona, por ello compartimos la opinión de Burnard (1993) cuando destaca lo importante que es escuchar a los estudiantes para entender su evolución musical. Señala que las creencias de cada estudiante sobre su propio aprendizaje musical constituyen las principales fuentes de satisfacción o malestar respecto a la música, como reacción a sus propias experiencias de aprendizaje (p. 9).

En esta línea cabe preguntarse hasta qué punto la música mejora el autoconcepto, o lo que es lo mismo, qué relación puede existir entre una persona con INMU y un adecuado desarrollo de la autoestima. No existen demasiadas investigaciones específicas en esta línea, pero Elliott (1997) considera la música como un medio esencial para el desarrollo de cada persona, afirmando, por ello que “las prácticas musicales ofrecen a quienes hacen música las dos condiciones necesarias para obtener los valores de vida del auto-crecimiento, el auto-conocimiento y la experiencia óptima. Estas dos condiciones son: desafíos musicales multidimensionales y la musicalidad requerida para enfrentar los desafíos de una práctica musical dada” (Elliott, 1997, p. 26).

Consideramos sugestivo, reflexionar sobre una realidad a la que frecuentemente se tienen que enfrentar los músicos. Se trata de la actuación pública. Interpretar música ante los otros requiere de actitudes personales relacionadas con el autoconcepto del sujeto. Una actuación puede servir para afianzarlo, si resulta exitosa, o para dificultarlo, cuando el sujeto no responde adecuadamente; en este caso la causa y, a su vez, el efecto, puede ser el miedo escénico.

El miedo escénico, también denominado “pánico escénico”, es el temor a equivocarnos y a ser rechazados o criticados negativamente en un contexto social determinado. Es una manifestación de inseguridad personal, de timidez ante los otros; una reacción del organismo a pensamientos catastróficos, que suele tener

manifestaciones fisiológicas, psicológicas y conductuales. Superarlo se convierte en un reto para poder triunfar y afianzar el autoconcepto personal.

Yagosesky (2005) describe las reacciones más frecuentes, asociadas al miedo escénico, y que aparecen en la tabla 15.

REACCIONES DEL MIEDO ESCÉNICO		
Respuestas fisiológicas	Respuestas psicológicas	Respuestas conductuales
<ul style="list-style-type: none"> - Respiración acelerada - Sudoración copiosa - Tensión corporal - Urgencia urinaria - Malestar estomacal - Dolor de cabeza - Sequedad salivar - Rubor facial - "Trac" o sensación de laringe cerrada - Escalofríos - Náuseas 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallos de memoria - Pensamientos pesimistas destacando errores - Confusión de las ideas - Fallos en la concentración - Autoexigencia - Estados emotivos como temor al rechazo, al error, al fracaso y al ridículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación de la acción - Intentos de huida - "Tics" nerviosos y otros automatismos - Atropellamiento verbal - Tartamudeo - Reducción de volumen de la voz - Silencios frecuentes o largos - Uso voluntario de licor y drogas tranquilizantes

Tabla 15. Reacciones del miedo escénico (Yagosesky, 2005)

Entre los principiantes en música, como son los estudiantes objeto de esta investigación, se ha tenido en cuenta este aspecto a la hora de analizar su autoconcepto. Para ello se les ha preguntado si suelen tener miedo escénico y si les atraen las actuaciones públicas. Dicho análisis aparece en el segundo itinerario de la investigación, capítulo IX.

Hay muchas maneras de llevar a cabo la práctica musical, como puede ser el canto, la interpretación instrumental, la danza y la audición. Aunque como hemos indicado anteriormente, no existen investigaciones que relacionen la INMU y el desarrollo del autoconcepto de modo específico, sí que hay experiencias que muestran las actitudes que favorecen determinadas prácticas musicales, como se ha expuesto al comienzo de este capítulo. La Tesis que presentamos trata de contribuir a

clarificar la importante influencia del autoconcepto musical en la vida de quienes practican la música.

5.3. Resumen

En este capítulo se ha comenzado exponiendo los conceptos de valor y actitud utilizados en la investigación. El valor lo entendemos como un ideal o fuerza que nos mantiene en un continuo proceso de mejora; se considera aceptado y válido para casi todas las personas y se manifiesta en actitudes. La actitud la entendemos como una predisposición relativamente estable de conducta, que involucra todos los ámbitos o dimensiones de la persona: el cognitivo, el conductual y el afectivo; muchas veces se manifiesta en posturas corporales, que pueden ser observables y, por consiguiente, se pueden interpretar.

Seguidamente se ha resaltado la importancia del desarrollo de actitudes personales positivas en el proceso educativo de la persona; las actitudes docentes las hemos considerado igualmente importantes en dicho proceso.

A continuación se ha expuesto la importancia de las diversas prácticas musicales, para desarrollar actitudes que ayudan a la persona en su proceso humano. Se han resaltado las actitudes más destacadas en algunos estudios recientes sobre la música.

En el segundo apartado, se ha relacionado la INMU con las inteligencias personales, a saber, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de conocer qué actitudes son las que se derivan de cada inteligencia y que la práctica musical suele potenciar más. Como las investigaciones existentes suelen relacionar la música con la denominada inteligencia emocional más que con las inteligencias personales propiamente, hemos dedicado unas líneas a tales investigaciones.

Ya que ambas inteligencias interactúan entre sí, hemos dado especial relevancia a la segunda, la intrapersonal, centrándonos en la importancia de lo que

hemos denominado “autoconcepto musical”, aspecto que consideramos fundamental en el desarrollo personal del sujeto. Para ello se ha expuesto, en un primer momento, la importancia del autoconocimiento para resaltar seguidamente, el concepto que consideramos fundamental, la autoestima, entendiendo por tal el autoconcepto ajustado en la persona, es decir, la positiva valoración de sí misma que le permite ser feliz y saber disfrutar con las cosas de la vida.

Nos parece importante la relación entre autoestima y motivación, por ello hemos expuesto algunas reflexiones al respecto, destacando los procesos motivacionales de una persona: autoeficacia, autorregulación y autocontrol.

Seguidamente hemos expuesto las fuentes o contextos que influyen en la elaboración del autoconcepto de un sujeto, para terminar dedicando un apartado al autoconcepto musical, entendiendo por tal, las creencias que cada sujeto tiene sobre su propia capacidad musical

CAPÍTULO VI

**ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL
DESARROLLO DE LA INMU**

CAPÍTULO VI

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA INMU

Dímelo y lo olvidaré; enséñame y lo recordaré; implícame y lo entenderé; apártate y actuaré” (Proverbio chino).

Entendemos por estrategia educativa el proceso para desarrollar capacidades y valores; suele incluir contenidos y métodos. Si en la Escuela Tradicional los contenidos y métodos eran fines de la enseñanza, actualmente se convierten en medios para el desarrollo de las capacidades y valores (Román, 2003). A nivel escolar, una estrategia educativa supone un proceso de enseñanza-aprendizaje; todo educador utiliza estrategias en su actividad docente.

Pero no todas las estrategias son igualmente eficaces ni contribuyen del mismo modo a desarrollar la INMU en un estudiante; aquellas estrategias que fomenten la práctica musical son, desde nuestro planteamiento, las que mejor pueden desarrollar la competencia musical, por ello hablaremos de la importancia de los aprendizajes procedimentales.

Por otra parte, la música tiene un fuerte componente social, porque muchas piezas son orquestales o corales y necesitan el trabajo cooperativo para su correcta ejecución, de aquí que resaltemos en nuestra exposición la eficacia de las estrategias cooperativas en el desarrollo de la INMU del estudiante.

El aprendizaje, para que sea eficaz, ha de conectar con los intereses del sujeto, por eso importa mucho lograr que las estrategias utilizadas en la educación promuevan aprendizajes significativos.

Por último, expondremos algunas experiencias musicales de carácter estratégico, promovidas por docentes ilusionados y motivados que tienen, sin duda, la INMU desarrollada.

6.1. El aprendizaje procedimental, cooperativo y significativo

Suele darse una queja generalizada entre el profesorado, sobre todo de Secundaria, por el hecho de que los alumnos no se esfuerzan suficientemente y actúan más como receptores pasivos que como agentes de su propio aprendizaje. El mayor trabajo parece residir en el profesor más que en el alumno, que en sí sería el que debería construir su aprendizaje. Además, las escuelas y las aulas son, en muchas ocasiones, lugares aburridos, cuando la vida intelectual debería ser algo animado. Todavía los resultados de los exámenes estandarizados se consideran como el principal indicador de la calidad educativa; sin embargo, habría que fijarse en otros aspectos, por ejemplo, ver si los alumnos realizan actividades voluntariamente y si disfrutan en el Centro, entre otras cosas (Eisner, 1998).

El profesor, como agente educativo, debe potenciar el aprendizaje del alumno. Un enfoque adecuado de su tarea sería favorecer, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, aprendizajes más procedimentales que declarativos, más cooperativos que individuales, fomentando aprendizajes significativos que conecten con los intereses de los estudiantes, prestando atención a las acciones significativas, más que a las conductas. Entendemos por “acción significativa”, “la conducta física más las interpretaciones de significado del estudiante y de aquellos con quienes éste interactúa” (Erickson, 1989, p. 214).

El contexto concreto de cada situación indicará cuál es el tipo de aprendizaje más idóneo para ello. Ninguno es excluyente, pero partimos en esta investigación de que, tanto el aprendizaje procedimental como el cooperativo son más motivadores entre los adolescentes que sus contrarios, el declarativo y el individual y, en consecuencia, pueden contribuir mejor al desarrollo de las capacidades personales,

especialmente de la INMU, y de las actitudes positivas de cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso. Explicamos a continuación cada uno de esos términos.

6.1.1. El conocimiento procedimental frente al declarativo

Dentro del “conocimiento procedimental” incluimos todo lo referente a la práctica musical. Esto es lo que normalmente se hace en los Conservatorios, donde el estudiante aprende a “hacer música”, escuchando, cantando, tocando un instrumento y aprendiendo los conocimientos teóricos necesarios para poder completar su preparación musical adecuadamente.

En la asignatura de Música escolar, que se da en Primaria y ESO, también es importante promover una metodología práctica. Dowling (1998) distingue entre conocimiento procedimental y declarativo. Señala que la adquisición del conocimiento procedimental requiere mucha práctica, como ocurre en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por el contrario, afirma que “el conocimiento declarativo es el tipo de conocimiento accesible a la conciencia acerca del cual podemos hablar” (p. 25). Y señala que este tipo de conocimiento se adquiere fácil y rápidamente, pero es relativamente lento y torpe en su aplicación. Podemos decir que el conocimiento procedimental requiere un aprendizaje más lento, pero ayuda a desarrollar destrezas y habilidades que se automatizan y, en cierto sentido, perduran; sin embargo, el conocimiento declarativo podemos asociarlo a un proceso de aprendizaje rápido, que requiere fuerte dosis de memoria, pero que también se olvida pronto, si no va acompañado de la repetición o del conocimiento procedimental.

Los estilos y funciones de los conocimientos declarativo y procedimental han tenido gran influencia en la cognición y han repercutido en el cambio de paradigma de la Psicología durante los últimos años. El modelo cognitivo de los años 70 se basaba fuertemente en el conocimiento declarativo, aunque con esfuerzos por incorporar la dimensión práctica en el currículo; sin embargo, la reforma educativa de 1990 (LOGSE) concedió gran importancia a los contenidos procedimentales;

últimamente, la LOE (2006) no rechaza los procedimientos, pero al suprimir su evaluación explícita, manifiesta cierta tendencia a descuidarlos.

Estamos de acuerdo, en orden a la práctica educativa musical con lo que Dowling (1998) afirma: “Enfatizar el aprendizaje procedimental en la escuela con todos los niños, y no solamente con aquéllos que toman lecciones musicales. Brindar a la mayor cantidad de niños tanto aprendizaje procedimental como sea posible para la adquisición de las habilidades de audición. Tratar de cantar con cualquier música; que todos los estudiantes canten tanto como sea posible en la escuela, en lugar de memorizar información” (p. 37-38).

Hay muchas personas que tocan un instrumento por pura afición y no tienen una base teórica musical con fundamento. Todos conocemos igualmente a sujetos que cantan muy bien, danzan, o incluso obtienen melodías en un teclado, en una especie de improvisación, porque sus cualidades personales son favorables para el aprendizaje musical. ¿Se puede considerar que esas personas saben música?, más aún, ¿hasta qué punto se puede afirmar que esa persona ha desarrollado su INMU? “Saber música implica, más que hablar sobre ella, poder cantar o tocar, discriminar auditivamente y crear música” (Rusinek, 2004, p. 4). Una forma de conocimiento procesal es “hacer música”, porque a “musiquear” se aprende musiqueando (Elliot, 1997). En la música ocurre como en otras áreas. De qué le sirve a una persona saber muchos conceptos teóricos sobre algo, si luego no sabe llevarlos a la práctica; pensemos por ejemplo en un electricista, en un médico, o en un arquitecto. Todos preferimos una persona que sepa prácticamente hacer algo, antes de que nos dé solamente explicaciones teóricas. Eso es lo que hoy denominamos “ser competente” en algo, es decir, saber aplicar el conocimiento.

Por ello, el saber musical y la INMU son fundamentalmente, capacidad de “hacer música”. Se puede hablar de diferentes niveles, o formas de llevar a la práctica la música. En este sentido, estamos de acuerdo con la distinción que realiza Elliot (1997) sobre el concepto “música”. Distingue varias acepciones y las escribe de diferente forma. Habla de la “MÚSICA”, con mayúsculas, como práctica humana diversificada, que implica muchas “Músicas”, entendidas como formas de prácticas

musicales diferentes, que dependen de una forma multidimensional de pensamiento y conocimiento llamado “*musicianship*”, y que se manifiesta en la “música” con sus dos tipos de pensamiento en acción: hacer música y escuchar música.

6.1.2. Aprendizaje cooperativo frente al individual

El aprendizaje cooperativo es fundamental en el aula a todos los niveles, pero especialmente con los adolescentes, que encuentran en el grupo un apoyo tanto académico como afectivo.

D. Johnson y R. Johnson (2004), profesores en la Universidad de Minnesota, psicólogos sociales y creadores del Centro de Aprendizaje Cooperativo, definen el aprendizaje cooperativo en el aula como: “el empleo didáctico de grupos reducidos, en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Del Pozo, 2009, p. 109).

Los hermanos Johnson (2004) establecen cinco elementos que hacen cooperativo el trabajo de los grupos:

Interdependencia positiva: los componentes del grupo comprenden que deben aprender juntos para alcanzar sus objetivos, se necesitan mutuamente.

Responsabilidad individual: cada componente del grupo tiene una parcela del trabajo, necesaria para alcanzar el éxito del propio grupo y de cada uno de sus componentes.

Interacción cara a cara: los estudiantes interactúan en la distancia corta, físicamente muy próximos.

Desarrollo de habilidades interpersonales propias de los pequeños grupos: estas habilidades, como pueden ser la realimentación constructiva, alcanzar el consenso y que cada componente se involucre personalmente, son elementos imprescindibles

para que el funcionamiento del grupo sea efectivo; esto debe enseñarse y procurar que los grupos lo practiquen antes de proponerles actividades de aprendizaje.

Proceso de grupos: los grupos estudian su efectividad y deciden la manera de mejorarla.

La experiencia del Colegio “Montserrat” de Barcelona confirma investigaciones realizadas sobre la importancia del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989), destacando: 1) Aumenta el aprendizaje y rendimiento de los alumnos. 2) Establece relaciones positivas entre los alumnos y desarrolla las bases para una comunidad de aprendizaje en la que se valore y acepte la diversidad. 3) Promueve una más intensa actitud positiva hacia el estudio. 4) Proporciona las experiencias necesarias para lograr un saludable desarrollo social, psíquico y cognitivo. 5) Potencia la responsabilidad, la flexibilidad y la autoestima (Del Pozo, 2009, p. 117).

Desde nuestra experiencia, podemos afirmar que este tipo de aprendizaje fomenta, entre otras cosas, la formulación personal de preguntas, el diálogo con los otros y el razonamiento crítico a través del contraste de opiniones. Al ser un modo de aportar y recibir, enriquece profundamente a los alumnos. Además, si se enfoca adecuadamente, es una estrategia excelente para el desarrollo de actitudes como el respeto, la tolerancia y la cooperación, entre otras.

En este sentido, Bruner (1997) denomina “postulado interaccional” al hecho de que “los aprendices se ayuden a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades” (p. 38). Nos construimos en la relación con las otras personas, precisamente porque somos seres sociales por naturaleza. Todo pensamiento necesita, tras la reflexión, ser expresado y contrastado con los otros para generar nuevo conocimiento. El diálogo con los otros nos ayuda a afirmar o a replantear nuestras ideas. Además, en este tipo de aprendizaje, la figura del docente es más la de un mediador y facilitador de relaciones de aprendizaje que la de un transmisor de conocimiento, donde el aula se convierte en “una subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos” (Bruner, 1997, p. 40).

Actualmente, el desarrollo de las IM implica metodologías activas, entre las que ocupan un puesto fundamental las de aprendizaje cooperativo. En la investigación que aquí presentamos, partimos de que las estrategias cooperativas de creación musical –utilizadas en el primer itinerario–, son las más idóneas, no sólo para el aprendizaje musical y desarrollo de la INMU, sino también, para el fomento de las inteligencias personales. Incluso, hemos podido comprobar, en anteriores investigaciones, que el aprendizaje cooperativo que se realiza al componer en grupo, es un medio eficaz para desarrollar actitudes relacionadas con la motivación, la autoestima, la socialización y la creatividad (Oriol, M. A. 2009).

Hay autores que consideran que la composición individual puede dar mejores resultados que la grupal, si hablamos de la creación musical desde los cánones establecidos para la composición (Glover, 2004), pero en determinados ámbitos la grupal puede ayudar a alcanzar mejor algunos objetivos de desarrollo personal en los alumnos que la individual, incluso “proporcionar perspectivas de aprendizaje completamente diferentes a las de las metodologías tradicionales, tanto para el profesor como para los propios alumnos” (Rusinek, 2005, p. 17).

6.1.3. El aprendizaje significativo

Hoy en día se puede afirmar que, si un aprendizaje no es significativo, no es propiamente aprendizaje. El concepto “significativo” lo entendemos como “construcción de significado”, en el sentido de que algo tiene sentido para la propia persona produciéndole motivación y actitudes positivas que le ayudan en su desarrollo personal. En esta línea, el concepto de “descripción densa” de Geertz (1988) es un intento de interpretar, de hacer aflorar desde debajo de la superficie el aspecto más enigmático de la condición humana: la construcción del significado. Bruner (2006) desarrolla ampliamente esta idea en lo que denomina “psicología cultural”, entendiendo por tal la que no se preocupa de la “conducta”, sino de la “acción”, o “acción situada”, que es su equivalente intencional, de tal forma que “el

concepto fundamental de la psicología humana es el de “significado” y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados” (p. 51).

El concepto de aprendizaje significativo proviene de los psicólogos estadounidenses Ausubel, Novak y Hanesian (1983), para quienes un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación “sustancial” y “no arbitraria” se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto ya existente, y específicamente relevante en la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” con las primeras. Estos autores indican que no siempre un aprendizaje por descubrimiento es significativo, ni tampoco el aprendizaje receptivo necesariamente deja de serlo.

Por tanto, lo que primero que un buen educador necesita conocer de sus estudiantes es lo que saben, para conseguir uno de los objetivos más importantes en la educación: que los aprendizajes sean verdaderamente significativos y que cobren sentido en el estudiante, conectando con sus anteriores conocimientos, poniendo las bases para la construcción de posteriores conocimientos.

De ahí puede derivarse que un aspecto de la significatividad, aplicado a nuestro caso, es el de lograr que los momentos que dediquen los alumnos a la actividad musical sean motivadores, es decir, estén llenos de sentido para ellos. Es lo que Glover (2004) resalta al tratar el tema de la composición en las escuelas. Considera de gran importancia que el tiempo de que se disponga sea realmente de aprendizaje “significativo”. Hay incluso, una expresión del lenguaje coloquial que resumiría esta idea: “Más vale poco y bien que mucho y mal”. En este sentido, es fundamental que los momentos dedicados a la música en la escuela, aunque sean breves, se conviertan

en ocasiones significativas de aprendizaje. Precisamente uno de los itinerarios de esta investigación ha tratado de observar esa construcción de significado por parte de los sujetos de la investigación.

Por último, desde un planteamiento con investigación cualitativa, nos parece fundamental tener en cuenta la interpretación que la persona realiza ante cualquier realidad. Por ello, lo que hemos tratado de observar en el trabajo de investigación realizado son “acciones significativas”, entendidas como “conductas físicas más las interpretaciones de significado del estudiante y de aquellos con quienes éste interactúa” (Erickson, 1989, p. 214). El modelo positivista de investigación, sin embargo, no presta atención a esta dimensión significativa de las acciones, sino a la conducta física observable.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje procedimentales y cooperativas son, pues, un medio didáctico excelente para lograr que los alumnos adquieran aprendizajes significativos, pero para ello es necesario que los nuevos conocimientos adquiridos se relacionen de manera sustancial y no arbitraria con los que ya tenían, y que los momentos dedicados a la actividad musical les motiven musicalmente y contribuyan a su crecimiento personal.

6.2. Experiencias musicales de carácter estratégico

Existen métodos específicos de tipo musical que podrían considerarse estratégicos en el proceso de desarrollo de la INMU de un estudiante y que han dado lugar a diferentes enfoques curriculares; nos referimos al método Dalcroze, Kodaly, Montessori, Orff y Willems, entre otros. Una interesante recopilación puede consultarse en el segundo capítulo de la tesis de N. Oriol (2000). Pero no es nuestro objetivo presentar tales métodos aquí, sino recoger experiencias musicales de carácter estratégico que los profesores de Música utilizan de un modo más o menos innovador en sus clases, con resultados positivos.

En la literatura didáctico musical de los últimos años en España, encontramos bastantes experiencias que tratan de mostrar estrategias de aprendizaje para desarrollar la capacidad musical del sujeto y al mismo tiempo potenciar actitudes personales positivas; buena prueba de ello se recoge en revistas musicales, entre las que destacamos *Eufonía*, por el carácter didáctico de la misma.

Presentamos, a continuación experiencias musicales de tipo interpretativo y compositivo; en muchas ocasiones se trata de experiencias que incluyen todas las formas de interpretación musical: instrumental, canto, y baile.

Destacamos un común denominador en las experiencias musicales seleccionadas: se mueven en torno al trabajo cooperativo como metodología de enseñanza o como estrategia didáctica puntual. Es difícil encontrar, a nivel escolar, estrategias que fomenten únicamente la práctica individual e independiente, lo que confirma, de algún modo, nuestro planteamiento sobre la importancia del trabajo cooperativo en la enseñanza de la música y, por consiguiente, en el fomento de la INMU de los alumnos.

6.2.1. Encuentro musical de jóvenes: Com sona l'ESO (Cómo suena la ESO)

“Una ESO que suena muy bien” es una experiencia llevada a cabo por los profesores Alcocer, Bravo, Calvo, y Roselló, (2007) en Valencia y que se ha convertido ya en una tradición.

Las voces y los instrumentos de más de mil jóvenes de Institutos públicos del País Valenciano, Cataluña y Baleares, la mayoría sin estudios de Conservatorio, se fusionan con los sones de artistas profesionales. Tras un curso de intensa dedicación, el encuentro *Com sona l'ESO* (Cómo suena la ESO) pone el colofón, durante tres días, al trabajo autogestionado de un activo grupo de docentes, que desde hace diez años reivindica el inmenso potencial pedagógico de la música. Cantan, bailan, se

organizan, conviven, se respetan y aprenden, en una situación artística que marcará profundamente su relación con la música, la sociedad y su entorno (Miralles, 2009).

Destacamos, al respecto, la opinión de uno de los promotores, Calvo (2007), porque resalta los cambios de actitud que ha observado en el alumnado implicado en el proyecto: “Las noticias sobre jóvenes muestran a menudo los aspectos negativos, pero aquí vemos que son capaces de estar en silencio, de convivir, de respetar, de ayudar, de entregarse y apasionarse. Quien participa en un encuentro, se sensibiliza de por vida hacia las distintas expresiones de la música: eso no tiene precio”.

6.2.2. Hacer música en grupo: una experiencia común a todas las enseñanzas. Bernal y Balsera (2009)

Dos profesores de Zaragoza, S. Bernal y F. Balsera (2009), presentaron una comunicación en el encuentro de profesores de Música organizado en Madrid por SEM-EE y la Fundación SM, titulado: *Música en el aula: Todo un arte*. La comunicación se centraba en la práctica grupal instrumental bajo el título, “Hacer música en grupo: una experiencia común a todas las enseñanzas”. Presentaron dos experiencias llevadas a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza durante el curso 2008-2009, con los alumnos de música de cámara. En la primera, participaron alumnos entre los 10 y 11 años de edad, pertenecientes a las áreas de viola y piano, constituyendo entre ellos dúos camerísticos. En la segunda, se trataba de un cuarteto formado por alumnos de 4º curso de profesional, entre los 15 y 18 años de edad.

La hipótesis inicial de la que partían es que la práctica musical de conjunto, además de promover la interacción social, podría reducir notablemente la ansiedad escénica de aquellos alumnos más propensos a padecer este tipo de fobia social específica. Lo más significativo es la notable evidencia con la que han desarrollado habilidades sociales y musicales como consecuencia directa del trabajo conjunto y la

convivencia. Consideran que el propio trabajo grupal es lo que más ha aportado a su desarrollo.

Destacan, por tanto, que la práctica musical en grupo, además de permitir expresar estados de ánimo, es un recurso privilegiado para desarrollar la capacidad de escucha, mejorar las habilidades sociales y, en definitiva, vivir en armonía con los demás.

6.2.3. Las agrupaciones musicales escolares como reforzadores del rendimiento escolar. Bermell y Alonso (2006)

M. A. Bermell y C. V. Alonso (2006) han realizado un estudio sobre “las agrupaciones musicales como reforzadores del rendimiento escolar”. En él demuestran la importancia que se constata en el campo de la educación, al implantar en los Colegios la formación de agrupaciones musicales, como la danza, conjunto vocal y agrupación instrumental.

La metodología del estudio parte de un programa de intervención, con el libro del profesor y cuadernos del alumno, donde se valoran las tareas musicales individuales y en grupo, junto con un seguimiento continuo extra-académico de los profesores y sus alumnos. Los resultados obtenidos reflejan un incremento de la atención/percepción y de la autoestima. Llegan a la conclusión de que el rendimiento académico de los alumnos mejora, junto con un comportamiento más tolerante hacia sí mismos y hacia el equipo.

6.2.4. Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela

La Película de Alberto Arvelo (2006) “Tocar y luchar” es casi un documental, donde se expone la experiencia del Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y

Juveniles en Venezuela, que el profesor José Antonio Abreu (1939) lleva a cabo desde hace más de 30 años.

J. A. Abreu, aunque economista de formación y especializado en una de las mayores riquezas materiales de Venezuela, el petróleo, ha creado y dirige el Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles (FESNOJIV) de Venezuela, que está sirviendo de modelo a otros países de Latinoamérica y el Caribe. Ha sido merecedor de reconocimientos nacionales e internacionales, entre los cuales destaca el Príncipe de Asturias de las Artes 2008.

FESNOJIV es una red de orquestas infantiles, juveniles y coros, que se rige por el principio de que *"la música es un instrumento irremplazable para unir a las personas"*, y así la actividad que realiza FESNOJIV forma parte del proyecto "Música para la acción social". Involucra a cerca de 250 mil jóvenes músicos, que utilizan la educación musical para el desarrollo comunitario, la integración social y la solidaridad, y tiene como su máxima expresión la magnífica Orquesta Sinfónica de la Juventud Venezolana "Simón Bolívar".

Algunas afirmaciones que el profesor Abreu hace en la película (Arvelo, 2006), se refieren a la armonía personal: "Quien siente la belleza tocando y la armonía musical, empieza a conocer por dentro la armonía humana". "El arte es sentido de perfección, de excelencia". Considera la orquesta como una comunidad, un elemento de socialización que cultiva "la solidaridad, armonía, mutua compasión, capacidad para unirse toda la comunidad y expresar elementos sublimes". Resalta que, a través de la orquestación, se siembra el sentido de la armonía, del orden, de lo estético, lo bello, lo universal, el lenguaje invisible (Arvelo, 2006).

José Nunes (2010) perteneció a esas orquestas y actualmente se encuentra ejerciendo de violinista en Madrid. Ha realizado un trabajo de investigación, basado en el estudio de un caso, centrado concretamente, en una persona de esas orquestas. Presentó una comunicación en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical, celebrado en Madrid en junio del 2010 bajo el título: "El aprendizaje musical en una orquesta: Un estudio de caso".

En su investigación, defiende la importancia de participar en una orquesta para desarrollar mejor las capacidades musicales y humanas, en general. Entre sus hallazgos, destaca que la participación en la orquesta contribuyó a fortalecer destrezas musicales, como la lectura a primera vista, el desarrollo auditivo, la memoria y la interpretación colectiva. También que le ayudó a desarrollar actitudes y valores como la diversión, la amistad, el trabajo en equipo, el respeto, la colaboración, la responsabilidad y la socialización.

En una entrevista mantenida con él, cuenta su experiencia y resalta la dificultad del método empleado:

- *Yo formé parte de este sistema. Es difícil que alguien no haya formado parte en Venezuela. Luego seguí como “profe”, como “tallerista”, que es como ellos llaman a los profesores del sistema. El método era directo, chocar contra la partitura; te daban un instrumento y tú tenías que ver cómo te las arreglabas con ayuda de un tallerista para montar esa partitura a la primera; es un trabajo titánico, pero lo han hecho cantidad de veces, es el modelo, por eso es muy difícil de imitar; se hace todo al revés, se pone la partitura de la orquesta y es, a través de esa partitura, que el alumno va adquiriendo los conocimientos. El contacto es directo, los músicos se forman a través de la orquesta y eso es un poco la semilla que yo he cogido y que pienso sembrar un poco en la investigación (Delphi. Exp.3).*

Por otra parte, y en la misma línea, esas orquestas funcionan en Colombia. La investigación de C. Rincón (2010), “El impacto social de un programa de educación musical: El Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Infantiles y Juveniles de Colombia”, analiza el proceso musical, especialmente en chicos con problemas y resalta los valores observados, entre los que destaca: el respeto, la atención, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la disciplina, el esfuerzo, la constancia y la colectividad.

6.2.5. Los coros infantiles como contextos de aprendizaje y su proyección sociocultural. Aranguren y Jimeno (2009)

A. I. Aranguren y M. M. Jimeno (2009), han colaborado en la investigación sobre las Instituciones Musicales Emblemáticas de Navarra: Implicaciones Educativas (2005-2007), dirigida por la Dra. M^a Manuela Jimeno y elaborada por el grupo de trabajo de la Universidad Pública de Navarra, denominado Educación Musical. Este proyecto fue declarado por el Gobierno Foral de interés para Navarra. En el trabajo de investigación que presentan, titulado “Los coros infantiles como contextos de aprendizaje y su proyección sociocultural”, se contabilizan 10.000 niños navarros que realizaban estudios musicales.

Nuestro interés por esta investigación radica en la importancia formativa que se concede a los coros infantiles. Aranguren y Jimeno (2009) entienden por “coro infantil el formado en su totalidad por niños en edades entre 6 y 14 años, edad en que muda la voz” (p. 19). Consideran que la acción formativa más importante está en los ensayos, pero a pesar de ello distinguen tres tipos de educación, en los cuales pueden integrarse todos los aspectos formativos de una agrupación coral: la educación no formal, formal e informal.

- Educación no formal: el conjunto de todos aquellos procesos formativos que, explicitando su intención y organización educativa, están fuera del sistema educativo formal, como son todos los de relación interpersonal.
- Educación formal: el conjunto de procesos formativos estables que se realizan con un objetivo propedéutico y con una organización espacio-temporal definida.
- Educación informal: Afecta al entorno sociocultural –familia, amigos–, con incidencia en aspectos como el propio rendimiento escolar y el empleo del tiempo de ocio. Aquí influyen actividades como los intercambios con otros coros, los viajes, conciertos, etc.

Nos parece interesante resaltar de esta investigación los aspectos, características y competencias que favorece la educación vocal en un coro infantil (Aranguren y Jimeno, 2009, p. 22).

Aspectos, características y competencias que favorece la educación vocal en un coro infantil.			
Aspectos		Características	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> - Socialización - Comunicación - Percepción - Observación - Atención - Coordinación - Asociación - Comprensión - Concentración - Descubrimiento - Psicomotricidad - Sensibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Autodominio - Confianza - Afirmación - Cooperación - Afectividad - Carácter - Personalidad - Autonomía, - Libertad - Creatividad - Voluntad - Lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de dinamizador: educador musical - Motivación: metodología - Conciencia de pertenencia a un grupo - Interacción frecuente - Experimentación con el repertorio - Implicación y desarrollo de habilidades sociales - Acercamiento a la cultura musical propia 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación profesional - Disfrute de la música como medio de expresión - Habilidad en las relaciones personales - Aprendizaje autónomo y cooperativo - Conocimiento del lenguaje artístico y la técnica vocal - Representación de situaciones interactivas - Conocimiento del patrimonio musical propio de su entorno

Tabla 16. Aspectos, características y competencias que favorece la educación vocal en un coro infantil (Aranguren y Jimeno, 2009)

6.2.6. Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. Díaz (2005)

Maravillas Díaz (2005), defiende en la investigación titulada: “Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica”, la importancia de la creatividad desde los primeros años, planteando la improvisación como estrategia didáctica.

En esta investigación contó con la colaboración de dos alumnos del *Practicum* de la especialidad de Maestro de educación musical. Se apoyaron en el modelo de J. Tafuri y G. Baldi (1999), llevado a cabo con niños de 7 y 10 años en Novara (Italia).

El estudio se llevó a cabo en dos centros escolares de Vizcaya, con un total de 119 niños y niñas de Primaria. A diferencia de las anteriores experiencias expuestas, esta fue realizada con los alumnos individualmente. El procedimiento era que, en una sala preparada a tal fin, “inventaran” una música con el instrumento que se les ofrecía, un metalófono soprano. Previamente se les había dado como consignas, dos propuestas semánticas: “El viejo y el niño”, “Viaje en barco”, y dos reglas, la alternancia y la repetición.

La experiencia es valorada muy positivamente por la autora. Destacamos como conclusión que los niños descubren de forma autónoma algunos procesos compositivos fundamentales, que pueden ser tomados en cuenta en la secuencia de enseñanza aprendizaje.

Desde un punto de vista afectivo, nos interesa la referencia que la autora destaca sobre Howard Gardner, porque consideramos que incide en la importancia de los aprendizajes significativos: “Gardner cree probable que los estudiantes aprendan, recuerden y utilicen aquellas experiencias que hayan suscitado en ellos una reacción emocional fuerte y positiva” (Díaz, 2005, p. 69).

6.2.7. La creación de una ópera original

La Creación de Ópera Original, también denominado “La ópera, un vehículo de aprendizaje”, es un proyecto que trata de la creación de una ópera con los niños de una clase de Primaria, integrado de tal manera en el currículo del Centro que todas las áreas se trabajan desde ese proyecto.

Tiene su origen en un programa educativo ideado hace veinte años por Bruce Taylor en el *Metropolitan Opera Guild*. Gracias al apoyo del Teatro Real, de la Comisión Fulbright y de la Fundación SaludArte, el proyecto se ha ampliado y difundido en España en colaboración con la *Washington National Opera* y con los Amigos de la Ópera de Madrid. Este proyecto ha entusiasmado por su potencial educativo a personas e instituciones de numerosos países y hoy son más de mil los

centros que, repartidos por los cinco continentes, lo aplican en aulas escolares de todo tipo de centros educativos.

El proyecto comenzó en España, en el Teatro Real, con la organización de un seminario dirigido a profesores, que fue impartido por la profesora Mary Ruth McGinn durante los cursos 2006-07 y 07-08, al que la profesora investigadora que presenta esta tesis tuvo la oportunidad de asistir. Un grupo de los profesores participantes acudieron en agosto de 2007 a la *Washington National Opera* para realizar el curso de especialización y poder aplicarlo en sus clases el siguiente curso escolar. Fueron tres Colegios públicos de la Comunidad de Madrid los que asumieron el proyecto durante los cursos 07-08 y 08-09. Actualmente, está aumentando el número de centros participantes.

El proyecto consiste en formar una compañía de ópera con los alumnos de una clase de Primaria. La creación de la compañía y de la ópera, o breve obra de teatro musical, ocupa el curso escolar completo y se realiza dentro del horario lectivo. No se trata, por tanto, de una actividad extraescolar que complementa la formación, sino de una estrategia de aprendizaje que sirve para alcanzar objetivos relevantes del currículo escolar. Si bien la forma de alcanzarlos es diferente, los objetivos coinciden plenamente con los acordados por los Ministerios de Educación de la Unión Europea. Estos objetivos se conocen con el nombre de competencias básicas.

Los niños se dividen el trabajo en varios equipos: escritores, compositores, escenógrafos, intérpretes, regidores y así hasta diez/doce especialidades propias de una compañía profesional. El objetivo es educar a través de la creación, por parte de los alumnos, de una pieza de teatro musical a la que se llama ópera. La ópera es el gran referente integrador de disciplinas escénicas y a la vez la metáfora de que los niños pueden enfrentarse al más grande de los retos. La pieza suele tener una duración de media hora y cuenta con algunas canciones intercaladas en la acción teatral. Durante las representaciones son únicamente los niños los responsables del espectáculo y los adultos (profesores y otros colaboradores) se sientan entre el público. La función corre enteramente a cargo de los alumnos.

Uno de los aspectos más interesantes del proyecto, es la implicación de creadores del mundo de las artes escénicas y su contacto enriquecedor con los profesores y alumnos de las compañías infantiles. Diversos profesionales del Teatro Real y del mundo de la creación escénica han estado en contacto con los Colegios y han prestado su apoyo entusiasta al proyecto.

Se trata de una experiencia significativa al propósito de esta tesis porque las IM se ponen en juego de muchas maneras relacionándose de forma extraordinaria con la INMU. Además, este proyecto nos sirvió para aplicarlo a los alumnos participantes en el primer itinerario de la investigación que presentamos, cuando cursaban 3º de ESO. Hubo que adaptarlo, por la limitación horaria de la música en Secundaria. Se les pidió que crearan entre toda la clase un número musical original y lo presentaran a los compañeros de las otras clases de 3º en un concierto final. Los resultados de la observación son muy positivos y aparecen en el análisis de datos de esta tesis.

A raíz del proyecto promovido por el Teatro Real, están surgiendo experiencias de investigación como la de Ocaña (2010), denominada “Crear “óperas escolares”: más allá de la integración curricular, una propuesta de educación inclusiva”. Esta investigación-acción con alumnos de 5º y 6º de Primaria le lleva a formular algunas conclusiones especialmente ligadas al desarrollo de actitudes y a la formación integral de la persona. Destacamos las siguientes: “A través del proceso de creación de una ópera escolar, los alumnos desarrollan unas actitudes y procedimientos como la memoria, la atención, el espíritu de sacrificio o la búsqueda constante de soluciones, los cuales pueden transferirse fácilmente a otras soluciones (...) Los alumnos se mostraron más participativos en clase y transmitieron su motivación al resto de miembros de la Comunidad Educativa, lo que fomentó en el Centro un mayor clima de convivencia y cooperación (...) Esta experiencia produjo en los alumnos una formación integral, ya que se desarrollaron simultáneamente tanto cualidades académicas como humanas” (Ocaña, 2010, póster).

6.3. Resumen

Este capítulo se ha centrado en la condensación de estrategias educativas para el desarrollo de la INMU en los estudiantes. Entendemos por estrategia educativa el proceso para desarrollar capacidades y valores; dicho proceso incluye contenidos y métodos.

A nivel escolar, una estrategia educativa supone un proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el planteamiento de nuestra investigación, hemos defendido que las estrategias procedimentales, es decir, las que fomentan la práctica musical, son las que mejor pueden desarrollar la competencia musical de un estudiante. Además, las investigaciones actuales y el trabajo con adolescentes, justifican la importancia y eficacia de las estrategias de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la INMU en los estudiantes. Estamos convencidos de que tanto el aprendizaje procedimental como el cooperativo son más motivadores entre los adolescentes que sus contrarios, el declarativo y el individual y, en consecuencia, pueden contribuir mejor al desarrollo de las capacidades personales, especialmente de la INMU, y de las actitudes positivas de cada una de las personas que intervienen en el proceso. Por otra parte, y como complemento, hemos defendido la importancia de que los momentos de aprendizaje de los alumnos sean significativos, es decir, que conecten con sus intereses y les proporcionen experiencias satisfactorias y motivadoras.

Para terminar, hemos ilustrado el tema con una recopilación de experiencias musicales de carácter estratégico, desarrolladas por profesores de Música innovadores. Todas ellas valoran y fomentan el trabajo cooperativo y procedimental, por ello aparecen como positivas y significativas para los estudiantes.

CAPÍTULO VII

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

CAPÍTULO VII

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

7.1. Introducción

La metodología de la presente tesis es principalmente cualitativa, entendida como una “indagación sistemática y autocrítica” Stenhouse (1987, p. 28), situada fundamentalmente dentro del paradigma interpretativo. Entre la variedad de métodos de investigación educativa en la línea cualitativa, se puede decir que esta tesis es una investigación de “etnografía educativa” en el ámbito musical, escolar, de Secundaria. La hemos desarrollado a través de cuatro itinerarios de análisis de la realidad. Las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de la información han sido de tipo cualitativo: observación participante, entrevistas, mapa de incidentes críticos o “río musical” y panel Delphi, y alguna de tipo cuantitativo, como el cuestionario, por lo que también y en parte, se puede hablar de una metodología con investigación mixta. Hay que destacar que en el primer itinerario hemos utilizado el método de investigación-acción, en el que la autora de la tesis ha actuado como profesora investigadora de su propia actividad docente, con el fin de mejorarla.

A continuación expondremos las características de los principales paradigmas de investigación utilizados en el ámbito educativo y social, para continuar con una justificación de la pluralidad metodológica adoptada en este trabajo: el método de la etnografía educativa, la investigación-acción y las técnicas utilizadas en la Tesis.

7.2. Paradigmas en la investigación socio educativa

El término “paradigma” se refiere al modelo o perspectiva bajo la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos. Se puede decir que el paradigma, más que una teoría dominante, como así lo concibió Kuhn, en 1962, es una forma de pensar o una pauta para la investigación. Para Pérez Serrano (Coord.) (2000) es sencillamente “un sistema inspirador de las metodologías de trabajo” (p. 24).

Tradicionalmente, el ámbito educativo y social ha centrado la investigación, en dos paradigmas, uno que utiliza metodologías cuantitativas, como es el *positivista* y otro que utiliza metodologías cualitativas, como es el *interpretativo*.

El paradigma *positivista*, también denominado “psicoestadístico”, o paradigma *clásico*, trata de adaptar el modelo de las Ciencias Físico-Naturales a las Ciencias Sociales, siendo un fiel representante del positivismo lógico. Se centra en la investigación de “proceso-producto”, por tanto, la enseñanza se explora a través de pruebas tipo test. Se concibe la enseñanza de forma lineal, es decir, las conductas docentes se convierten en las principales causas de los aprendizajes discentes (efectos). Por tanto, las preguntas de la investigación tratarán de indagar qué conductas de los profesores se correlacionan positivamente con el progreso de los alumnos en los tests de rendimiento escolar, por ejemplo, para obtener resultados, utiliza el análisis estadístico de los datos obtenidos, realizando fundamentalmente descripciones y comparaciones. La fuente principal de conocimiento son los fenómenos observables, es decir, la conducta, entendida como acto físico de respuesta a unos estímulos y motivada por unos refuerzos inmediatos, tales como calificaciones. Entre sus principales factores de credibilidad, se encuentra el alto nivel de fiabilidad y validez de los resultados, dado que las muestras son aleatorias y las variables se consideran suficientemente controladas. La finalidad principal es generalizar lo del pasado frente a la observación del presente cambiante. Según Erickson (1989), “parte del supuesto de que la historia se repite y lo que se aprende de los hechos pasados puede generalizarse a los hechos futuros, en el mismo sitio y en sitios diferentes (...) por consiguiente se buscan factores universales abstractos a

los que se llega a través de una generalización estadística de una muestra a una población entera” (pp. 219-222).

El otro paradigma es el *interpretativo*, también denominado *cualitativo*, *naturalista*, *fenomenológico*, por el intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. El origen del término “interpretativo” podemos encontrarlo en el historiador y filósofo social Wilhelm Dilthey, que establece la distinción entre las ciencias naturales y humanas. Dilthey argumentó que los métodos de las ciencias humanas debían ser interpretativos o *hermenéuticos* (del término griego que significa intérprete), con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas, tal como hace un intérprete cuando traduce el discurso de un hablante o un escritor. Su posición fue adoptada por científicos sociales y filósofos alemanes posteriores como Weber, Husserl o Marx (Erickson, 1989, p. 206).

El paradigma *interpretativo* se centra en las diferencias existentes entre los sujetos como objeto de la investigación. Estas diferencias radican fundamentalmente en el significado que cada persona atribuye a lo que le rodea. Por ello el aula, con la enseñanza que en ella se realiza, es el lugar en el que “los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio (...) Estas interpretaciones se toman como reales: como cualidades efectivas de los objetos que percibimos” (Erickson, 1989, p. 213). Es importante resaltar la importancia de las relaciones que se establecen en el aula a todos los niveles y que son las que hacen que no existan dos aulas iguales. La interacción se concibe “como el intercambio recíproco de acciones fenomenológicamente significativas” (Erickson, 1989, p.222). La observación interpretativa se centra precisamente en esas acciones.

Este paradigma es de carácter subjetivo, ya que estudia la realidad educativa “en tanto que es una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que lo protagonizan” (Sabariego, 2004, p. 74). Esto supone que la información recogida ha de ser global, holística, considerando siempre el contexto en el que se desarrolla. Por tanto, el investigador interpretativo no se sitúa como observador externo, sino que trata de crear significados, de comprender la realidad, relacionando los sucesos inmediatos con

experiencias anteriores, o con cualquier elemento que le pueda ayudar a entender mejor la situación estudiada. El método de recogida de datos que utiliza no es el de las pruebas estandarizadas o tests, sino las observaciones prolongadas y sistemáticas recogidas en cuadernos de notas, grabaciones, entrevistas, etc.

Con respecto a la generalización, no se puede afirmar que la historia se repite y que lo que se aprende de los hechos pasados puede generalizarse a los futuros, como afirma el modelo positivista. Se trata de observar el presente, como momento real de vida, y particularizar, es decir, tomar en cuenta los detalles del caso concreto que se estudia, en vez de generalizar. Lo que se busca son factores universales concretos, a los que se llega estudiando en detalle un caso específico y luego comparándolo con otros casos (Erickson, 1989).

Es evidente que la subjetividad es más importante en los estudios cualitativos que la objetividad medida sobre todo en términos estadísticos, como defiende la investigación clásica. De hecho, “la investigación cualitativa es subjetiva” (Stake, 1998, p. 48). Por eso, la crítica más generalizada que se ha realizado al planteamiento cualitativo ha sido el nivel bajo de fiabilidad y validez que pueden proporcionar sus mecanismos internos. Queremos recalcar que el objetivo del investigador interpretativo no es obtener datos generalizables a otras situaciones, sino comprender, lo mejor posible, una realidad extrayendo principios universales que pueden convertirse en nuevas cuestiones de trabajo.

Para investigar la realidad, el paradigma interpretativo utiliza recursos y técnicas de tipo cualitativo, orientados a la comprensión o al cambio. Entre los orientados a la comprensión se encuentran la investigación etnográfica, el estudio de casos, los estudios fenomenológicos, la teoría fundamentada, la etnometodología y la investigación narrativo-biográfica. Entre los orientados al cambio, hablaríamos de la investigación-acción, la metodología comunicativa crítica y la investigación evaluativa (Bisquerra, 2004).

En las últimas décadas, se ha desarrollado, en los ámbitos educativos, un tercer paradigma denominado *crítico o sociocrítico*. Se fundamenta en el supuesto de que la educación no es neutral ni perfecta, por lo que necesita transformar y mejorar

determinadas prácticas educativas distorsionadas. Es por tanto un paradigma para el cambio. Utiliza también una metodología preferentemente cualitativa.

Los paradigmas interpretativo y crítico se parecen bastante en el tipo de conocimiento que aportan, aunque se distinguen en su finalidad y en la relación establecida sujeto-objeto.

En la tabla 17 presentamos, a modo de síntesis, las principales características de cada paradigma, teniendo en cuenta las aportaciones de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996, p. 44), Sabariego (2004, p. 72) e Ibarretxe (2006, p. 25).

En investigación, pueden ser utilizados diferentes paradigmas para la observación del mismo problema. Para algunos investigadores, “la cuestión no es la de lo cualitativo frente a lo cuantitativo, sino de muestras frente a casos y de resultados frente a juicios” (Stenhouse, 1987, p. 59). Incluso, no se trata de términos contrapuestos, sino que en ocasiones pueden y hasta deben ser complementarios. El profesor de Educación y Arte en la Universidad de Stanford, Elliot W. Eisner (1998) así lo expresa: “El término cualitativo remite a su opuesto, cuantitativo, y supone que la indagación cualitativa no hace uso de la cuantificación. Esto no es así. Para algunos aspectos de la educación, la cuantificación puede ser el método más apropiado de describir lo que se necesita decir” (p. 19).

	Paradigma positivista	Paradigma interpretativo	Paradigma crítico
Finalidad de la investigación	Explicar, controlar, predecir los fenómenos, verificar teorías, descubrir leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos, analizar la realidad.
Relación sujeto/objeto	Independencia, neutralidad, no se afectan. Investigador externo y sujeto como “objeto” de investigación.	Dependencia, se afectan. Implicación del investigador e interrelación con la realidad u objeto de investigación.	Relación influida por el compromiso para el cambio.
Conocimiento	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y de tiempo. Cuantitativo. Deductivo.	Idiográfico: explicaciones en un contexto y en un tiempo determinado. Cualitativo. Inductivo.	<i>(Igual que el interpretativo).</i>
Metodología	Experimental/manipulativa; orientada a la verificación de hipótesis.	Cualitativa, orientada a la comprensión y/o al cambio de la realidad.	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción.
Técnicas para la obtención de la información	Instrumentos: tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Estrategias: entrevistas, observación participante, análisis documental, etc.	Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo y dialéctico.
Aportaciones en el ámbito educativo	Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa.	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. Dificultad para elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas.	Aporta la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.	Subjetividad, al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el “partidismo” que se pueda tomar. Es más una acción política que investigadora, al menos a veces.

Tabla 17. Características de los diversos paradigmas de investigación (Elaboración personal de la autora de la Tesis, a partir de las fuentes citadas)

Ibarretxe (2006, p. 27) analiza las diversas posiciones ante los paradigmas en la investigación, basándose en las aportaciones de Walker y Evers (1988) que establecen tres tesis:

- La tesis de la *diversidad incompatible*: se refiere a la incompatibilidad entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación.
- La tesis de la *diversidad complementaria*: se refiere a la complementariedad entre paradigmas que se apoyan y complementan en el proceso de investigación, a pesar de tener una base ontológica y epistemológica distinta.
- La tesis de la *unidad*: se refiere a la unidad epistemológica de la ciencia, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas.

Sabariago (2004, p. 77-78), al cuestionarse si pueden darse los dos enfoques en una investigación, analiza las tres posturas anteriores, destacando “la tesis de la diversidad complementaria”. Señala que en esta posición, lejos de dificultarse o empobrecerse la investigación, se potencia, porque ambas metodologías de investigación:

- Posibilitan la atención a los objetivos múltiples que puedan darse en una misma investigación.
- Se vigorizan mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y más enriquecedoras que no podrían ofrecerse utilizando una sola de estas formas por separado.
- Contrastan resultados posiblemente divergentes y obligan a replanteamientos o razonamientos más depurados.

En la actualidad está admitida la posibilidad de realizar trabajos de investigación multi-metodológicos, que buscan la compensación y fortalecimiento de la validez de un método por medio de la información obtenida en otro. La investigación cuantitativa es tan necesaria como la cualitativa y pueden coexistir dentro de la misma investigación. Este es también nuestro punto de vista y el adoptado en la Tesis, como enfoque global.

Hay varios investigadores que defienden esta teoría conciliadora. R. Sáez (2005) expone al respecto: “El pluralismo epistemológico actual da como fruto un pluralismo metodológico, donde la complementariedad y sinergia son la vía más fecunda en la investigación de las realidades sociales y humanas y, por consiguiente, educativas. Actualmente se considera alcanzado el rechazo de los exclusivismos (p. 332).

Siguiendo en esta línea de pensamiento sobre la complementariedad entre los dos paradigmas, el positivista que utiliza una metodología cuantitativa y el interpretativo cuya metodología es la cualitativa, se encuentra Bisquerra (2004), que destaca cómo toda investigación educativa ha de caracterizarse por una gran flexibilidad y heterogeneidad de enfoques, metodologías y resultados, de acuerdo con la complejidad de su objetivo de estudio, del contexto en que se desarrolla y de la formación científica recibida por quienes la practican” (p. 34).

Para algunos autores, como Cohen y Manion (1990), también en el enfoque mixto se encuentra la mejor alternativa para la investigación social:

Cuando uno se suscribe a la visión que trata el mundo social como mundo natural, como si fuera una realidad dura, externa y objetiva, entonces la investigación científica será predominantemente cuantitativa (...) Sin embargo, si uno favorece la visión alternativa de la realidad social que acentúa la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social, el método adopta un aspecto cualitativo tanto como cuantitativo (p. 31).

Shulman (1989) advierte del peligro de situarse en una visión paradigmática única en las ciencias educacionales. Postula modelos híbridos más complejos, mezclando etnografía con experimentación, modelos de proceso-producto con estudios de caso o diarios personales, a pesar del caos que pueden llegar a provocar, si no se comprenden los tipos de conocimiento producidos por diferentes enfoques (p. 11-13).

Para Gardner (2005), en el ámbito escolar, no son adecuadas las técnicas psicométricas; considera que se deberían abandonar tanto los tests como las correlaciones entre los tests, porque “no son ni mucho menos tan fiables a la hora de

predecir el éxito fuera de las tareas escolares” (p. 66) y, en lugar de eso, “deberíamos observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida” (p. 27).

La investigadora Liora Bresler (2006) realiza una comparación interesante entre ambos paradigmas para justificar su complementariedad, también en el ámbito de la investigación musical.

En la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tienen lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural. La distinción, como vemos, es una distinción epistemológica que puede ser identificada como la distinción entre investigación para dar explicaciones *versus* investigación para promover la comprensión (...) En la educación musical, tenemos necesidad de generalizaciones formales y de comprensiones experienciales de situaciones particulares. Necesitamos investigación de gran calidad, tanto cuantitativa como cualitativa (p 64-65).

En este sentido, M. A. Subirats (2010) también resalta que “en el ámbito de la educación musical suele ocurrir que se utilicen los dos enfoques en una misma investigación” (p. 75).

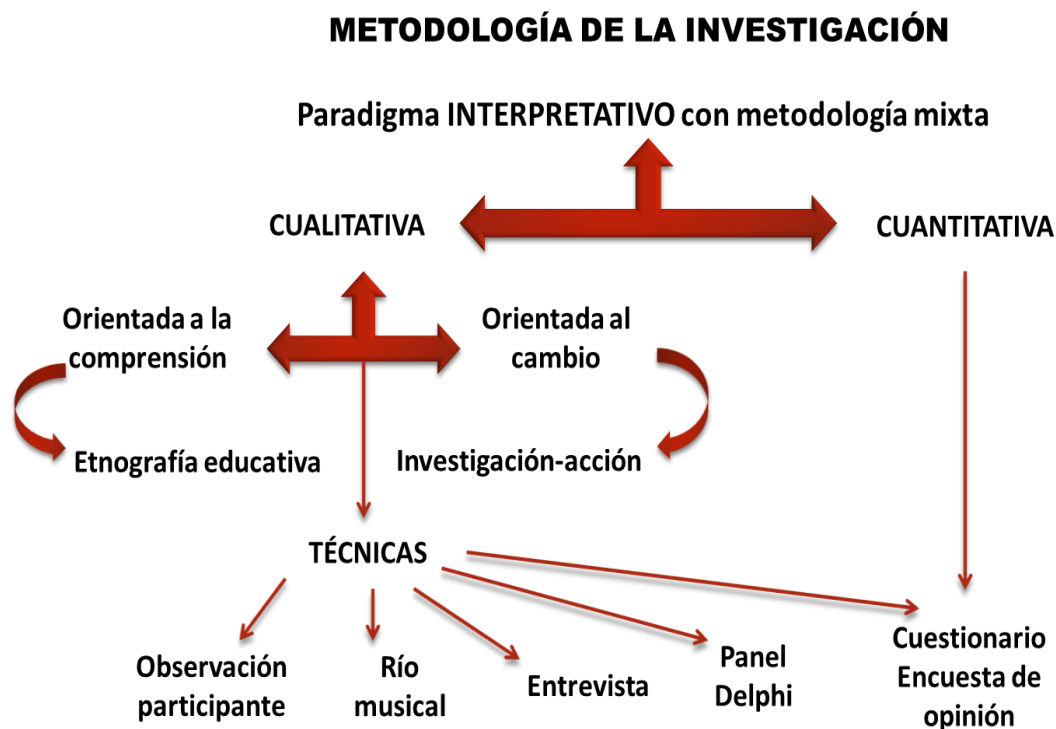
Si hasta hace poco se consideraban incompatibles en una investigación los paradigmas de investigación con metodología cuantitativa y cualitativa, últimamente la práctica demuestra que es posible. Prueba de ello son los trabajos presentados en el Seminario de ISME celebrado en China en julio del 2010, previo a la Conferencia Mundial celebrada en agosto en Pekín. De los 24 trabajos, 10 fueron con metodología cualitativa; 11 con metodología cuantitativa y 3 de metodología mixta (Mota, 2010).

7.3. El paradigma interpretativo con metodología mixta.

Nuestro enfoque

Es evidente que una investigación de calidad ha de tratar de hacer las cosas lo mejor posible utilizando aquellos métodos que mejor ayuden a obtener respuesta a las cuestiones planteadas. Por supuesto, hay que moverse o situarse dentro de un paradigma fundamental que sea el que dé sentido al planteamiento investigador, sin desdeñar cualquier medio que ayude a obtener información relevante para la investigación. Nuestra tesis se ha realizado desde el paradigma interpretativo, con metodología cualitativa y la complementación de alguna técnica cuantitativa, por lo que puede considerarse, en cierto sentido, enfocada desde una perspectiva mixta.

Somos conscientes de las limitaciones que el enfoque cualitativo encierra. Tampoco los métodos cuantitativos están exentos de limitaciones y, aplicados a objetos de estudio como el de esta tesis, tales limitaciones pueden ser aún mayores, por la naturaleza compleja de estos y porque la mayoría de los datos que se refieren a aspectos actitudinales o estratégicos o no son fácilmente cuantificables, o el solo y simple dato numérico no aportaría demasiado. Pero precisamente porque, de antemano, admitimos la limitación de la metodología cualitativa, hemos tomado en la Tesis una serie de precauciones investigadoras que actúen como elementos de triangulación y, en todo caso, de contraste frente al puro dato cualitativamente considerado. Utilizando un símil, hemos considerado las situaciones escogidas y los datos obtenidos como las piezas de un puzzle, que el análisis global ha tratado de encajar de manera coherente. De aquí que se hayan planteado cuatro itinerarios de investigación, en contextos diferentes y con técnicas de recogida de datos también distintas. En el apartado 7.3.5 nos referimos a la “complementación cuantitativa” que convierte nuestro enfoque en mixto, en concreto a través del cuestionario. Es necesario aclarar que la técnica del cuestionario o encuesta de opinión, ha tenido, además, interpretación cualitativa de datos, como el realizado a los alumnos de 3º de ESO, del itinerario 1º de la investigación. En el cuadro 5 se expone una síntesis de la metodología empleada.



Cuadro 5. Metodología de la investigación

7.3.1. La etnografía educativa como método de investigación cualitativa orientado a la comprensión

Etimológicamente, el término etnografía proviene del griego “etno” y se utiliza para referirse a la descripción del modo de vida de un grupo de individuos” (Woods, 1987). Como metodología, se refiere a “un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada globalmente en su contexto natural, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven” (Sabariego, Massot, Dorio, 2004, p. 295). Cuando la realidad estudiada pertenece al mundo educativo, se habla de *etnografía educativa*.

La investigación etnográfica en el ámbito educativo se comenzó a desarrollar en los países anglosajones durante la década de los sesenta, al constatar las limitaciones de las investigaciones positivistas sobre el rendimiento escolar. Dichas

limitaciones se centraban fundamentalmente en que no consideraban ni la experiencia de los participantes (alumnado y profesorado) en el proceso educativo, ni las dimensiones culturales y sociales que contextualizaban el trabajo escolar y que tanto inciden en el rendimiento académico (Sabariego *et al.*, 2004).

Se puede decir que la etnografía educativa estudia más un proceso que una realidad estática. Así mismo la técnica de la observación participante es la principal y más característica de las estrategias de obtención de la información, si bien, no la única, por la necesidad de conocer el contexto lo más ampliamente posible. De hecho, es el investigador el que ha de seleccionar las estrategias más adecuadas, de acuerdo a sus posibilidades y a la dinámica de la investigación, como indica Sabariego *et al.* (2004, p. 303).

El deseo de la autora de la Tesis por conocer mejor la realidad musical que vive en su labor cotidiana como docente de Secundaria, es lo que le ha llevado a investigar **cómo se desarrolla y se manifiesta la INMU en los adolescentes que estudian Educación Secundaria**, especialmente en aquellos que saben interpretar música con un instrumento clásico, para conocer, comprender y mejorar aquellas actitudes que la música potencia en la inteligencia de los alumnos, así como las estrategias que mejor ayudan a desarrollarla.

Estamos convencidos de que, escuchando y observando a los alumnos se aprende mucho de sus actitudes, opiniones y creencias. Por ello la investigación etnográfica ha sido la más adecuada para descubrir la manifestación de la INMU en los alumnos de música.

7.3.2. La investigación-acción como método de investigación cualitativa orientada al cambio

De los métodos de investigación cualitativa orientados al cambio, el que se ha empleado en esta investigación es la investigación-acción, cuya finalidad principal es mejorar la calidad de las propias acciones educativas.

El término “investigación-acción” se comienza a usar en los años 1950 y 1960 como investigación orientada a la acción social. De ella se ha derivado la “investigación hecha por enseñantes”, o el concepto de “profesor-investigador”.

La idea del profesor investigando la enseñanza, exige de él la capacidad de ver la acción educativa como hipotética y experimental, nunca como una realidad cerrada e inamovible. En el método de investigación-acción, la investigación orienta la acción, convirtiéndose ésta en un modo sistemático de indagación, desarrollando una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. Se puede hablar, como indica Latorre (2004) de un proceso caracterizado como una “espiral dialéctica” entre la acción y la reflexión, lo que le convierte en flexible e interactivo.

El concepto de “investigación en la acción”, es empleado de diferente modo por distintos individuos en diversos contextos. Para Stenhouse (1987), la distinción eficaz no reside en quién realiza la investigación, si los científicos sociales o los docentes, sino entre un “acto de investigación” y un “acto sustantivo”. Por “acto de investigación” entiende una “acción para impulsar una indagación”, para averiguar algo. Sin embargo el “acto sustantivo” se halla justificado por algún cambio en el mundo, o en otras personas, que se estime como deseable. Creemos interpretar correctamente a Stenhouse al decir que, en educación, se trataría no sólo de diagnosticar el bajo o alto rendimiento de un alumno, como suele hacer la investigación cuantitativa, sino de buscar el modo de ayudar a las personas a aprender mejor. Por consiguiente “la investigación en la acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo” (Stenhouse, 1987, p. 88).

Dentro del ámbito educativo, cualquier investigación-acción tiene que llevar necesariamente a una mejora de lo que diariamente se lleva a cabo en un aula, es decir, del currículo educativo y su puesta en práctica. Estamos de acuerdo con la definición de currículo que plantea Stenhouse (1987): “lo que motiva y educa a su público”. En eso consiste la mejora de la propia práctica docente. Si consideramos al profesor como un artista desarrollando el arte de la enseñanza, podemos comprender lo que plantea Stenhouse:

El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender su arte el profesor. El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender conocimiento el profesor. El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender el profesor. El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender el profesor la naturaleza del conocimiento. Y el *curriculum* es el mejor medio a través del cual el profesor *qua profesor* puede aprender todo esto porque le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y, en consecuencia, basarse en su juicio más que en el juicio de los demás (Stenhouse, 1987, p. 140).

Este método es el que hemos empleado inicialmente en nuestra investigación, y que se recoge en el primer itinerario, por considerarlo el más idóneo para observar y conocer las actitudes que la música desarrolla en los adolescentes.

7.4. Estrategias, técnicas y recursos para la recogida de datos y análisis de la información

7.4.1. Observación participante

La observación participante es una modalidad de observación que se ha desarrollado desde la antropología y la sociología y que actualmente se utiliza con frecuencia en el ámbito educativo. Malinowski es el primer autor que estructura la observación participante. Esta técnica, como su nombre indica, consiste en observar, al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

El proceso de indagación necesita unos pasos. Lo primero es plantear el problema y las preguntas de la investigación que guían el estudio. Se plantean como cuestiones para la observación más que como hipótesis de trabajo que se necesitan verificar. A continuación es necesario definir bien el contexto, lugar y grupo de sujetos relativos a la investigación. Seguidamente, se ha de establecer una temporalización y elegir las técnicas de registro y análisis más apropiadas.

Es importante tener en cuenta que para el investigador cualitativo, “toda información se puede convertir en un dato, si el investigador es capaz de hacerla significativa” (Eisner, 1998, p. 217). Por tanto, su interpretación es fundamental. También el contexto condiciona un dato, por ello es importante a la hora de describir hechos, contextualizarlos. Esto exige “la presencia prolongada del observador en el contexto” (Erickson, 1989, p. 255). Como la observación es la principal fuente de información, es necesario, como indica Stake (1998), “registrar bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final” (p. 61).

Hay que tener en cuenta que, como en la observación participante el investigador es el propio profesor con su grupo de alumnos, es fácil que la subjetividad aparezca, de ahí la necesidad de *triangular* los resultados, es decir, contrastar esos datos con otros medios de información.

Los principales medios para la recogida de datos en la observación participante son las anotaciones personales o “notas de campo”, grabaciones en audio o en vídeo y las fotografías.

Las notas de campo son la mayor fuente de información. Requieren mucha observación y bastante tiempo, ya que el investigador ha de dedicar después de la toma de notas de una sesión casi el mismo tiempo a la reflexión y a la redacción de las mismas, con el fin de no perder aspectos importantes. Además, es fundamental que vaya realizando descripciones densas (Geertz, 1988), que son las que tratan de dar sentido y significado a una observación. “La transcripción de las anotaciones debe completarse antes de volver al lugar para continuar haciendo observaciones” (Erickson, 1989, p. 259).

Las grabaciones son poco valoradas por algunos autores. Stake (1998), que se centra en el estudio de casos, las considera de muy poca utilidad para la preparación de la mayoría de informes. Sin embargo, consideramos que son una interesante fuente de información, sobre todo cuando no tiene el profesor-investigador suficiente tiempo para registrar todas las observaciones.

A la utilización de grabaciones como principal fuente de datos en la investigación de campo, la denomina Erickson (1989) “microetnografía”. Entre sus principales ventajas, se encuentra la posibilidad de efectuar un análisis completo, ya que se puede ver y oír lo grabado tantas veces como se desee. Eso proporciona la oportunidad al investigador de reflexionar y deliberar más despacio. Esto es importante porque “en la observación participativa muchas veces se realizan deducciones interpretativas que pueden ser falsas, en especial durante las etapas iniciales del trabajo de campo” (p. 260).

La observación participante ha sido la técnica utilizada en el primer itinerario de esta investigación, para poder observar las actitudes de los adolescentes al componer música en pequeños grupos. El sistema de registro utilizado ha sido a través de las notas de campo, fundamentalmente, pero también se han utilizado entrevistas, grabaciones y fotografías.

7.4.2. La historia de vida, a través del “Mapa de incidentes críticos” o “Río musical”

Obtener datos a través de las narraciones de las propias personas, es otra de las técnicas cualitativas de recogida y análisis de la información que se ha utilizado en la tesis que presentamos.

Según indican Massot *et al.* (2004), los expertos que utilizan esta técnica distinguen entre las “historias de vida” (*life history*) refiriéndose a la historia en sentido amplio y el “relato de vida” (*life store*) como una pequeña historia. A Denzin (1997) se le atribuye tal distinción; “define el relato de vida como la narración realizada por la misma persona, mientras que las historias de vida serían los estudios de casos sobre una persona dada, que puede comprender, además de su propio relato, otro tipo de documentos” (Massot *et al.*, 2004, p. 347).

Para autores como Pujadas (1992), hay que seguir un proceso en esta técnica, consistente en cuatro fases: la fase inicial, en la que se establece el marco teórico y se

seleccionan los informantes; la fase de encuesta, en la que se obtiene la información, a través de documentos personales, relatos autobiográficos, entrevista autobiográfica y observación participante; la fase de registro, transcripción y elaboración; y la fase de análisis e interpretación del contenido.

En esta tesis, hemos utilizado el relato de vida a través de la versión original que Pamela Burnard (2005) realiza del “Mapa de incidentes críticos” y que denomina “Río Musical”. Lo hemos adaptado al interés de nuestra investigación con cierta flexibilidad para lograr los objetivos planteados.

El origen de la técnica del “incidente crítico” se debe a Flanagan (1954). Consiste esencialmente “en un procedimiento concebido para reunir ciertos hechos importantes que afectan al comportamiento en unas situaciones definidas” (Bisquerra, 1989, p. 117). Por incidente se entiende toda actividad humana observable que es suficientemente completa en sí misma para que se pueda, a partir de ella, hacer unas deducciones y unas previsiones sobre el individuo que acomete la acción. Para ser crítico, un incidente debe producirse en una situación en la que el objetivo o la intención de la acción parezca suficientemente clara para el observador y en la que las consecuencias de la acción sean muy evidentes. Se trata de plantear una pregunta muy estructurada al sujeto, pidiéndole que recuerde un incidente real, de un tipo concreto, y que lo describa con detalle. Pueden describirse también circunstancias auxiliares, causas, personas, consecuencias, etc. El aspecto “crítico” de la técnica se debe a que se le pide al sujeto que piense un ejemplo extremo de la conducta estudiada. El instrumento que se utiliza es muy sencillo, ya que puede consistir en una sola pregunta escrita en la parte superior de una hoja en blanco, en la que los sujetos pueden describir el incidente.

La modalidad de la técnica del incidente crítico, usada y adaptada en esta investigación, se basa —como hemos indicado anteriormente— en el trabajo de investigación llevado a cabo por Pamela Burnard (2005): “El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical”. Ella habla de “incidentes” en plural, y no en singular, para referirse a la trayectoria vital

de un sujeto. También los denomina “ríos musicales” por la imagen utilizada (Burnard, 2004b).

La técnica consiste fundamentalmente en pedir al sujeto que describa en un “mapa de incidentes críticos”, semejante a un “río”, su biografía musical, resaltando en las curvas los momentos críticos tanto positivos como negativos, que han influido en su vida musical. Burnard (2005) la utilizó con estudiantes de Secundaria y de magisterio musical, para reflexionar sobre el aprendizaje musical. Ella parte de que “lo que los estudiantes dicen sobre el aprendizaje musical hace referencia a los problemas que tienen para comprometerse con el aprendizaje” (Introducción). Así mismo, considera que “todavía sabemos relativamente poco sobre por qué tantos se alejan de la educación musical, o cómo los jóvenes de hoy en día reaccionan ante la Música escolar”; por ello, considera importante “escuchar las descripciones que los estudiantes hacen de los incidentes críticos y las visiones de sus experiencias de aprendizaje en esos cambios de etapa” (p. 2). Esta es la razón que justifica su “mapa de incidentes críticos” como medio para escuchar a los estudiantes. Señala:

Lo que los profesores y los investigadores están descubriendo es que los jóvenes son observadores, reflexivos y capaces de presentar sus propias creencias y experiencias musicales en una forma analítica y constructiva, y que en general responden bien cuando se les confía seriamente la responsabilidad de ayudar a identificar los aspectos de las transferencias y las transiciones en la escolarización que apoyan o interfieren en su aprendizaje (Burnard, 2005, p. 3).

Esta técnica nos interesó mucho por la información de carácter cualitativo que podía aportarnos para el desarrollo de esta tesis. Estamos muy de acuerdo con Burnard (2005) en que es fundamental escuchar –y añadiríamos, observar– a los estudiantes para entender su evolución musical.

En su análisis de los “ríos” llega a unas observaciones que consideramos interesante resaltar para el tema que nos ocupa.

La primera es que “existe una clara relación entre el recuerdo de incidentes de alto logro musical y de satisfacción junto con una autoestima de seguridad para enseñar música; por tanto, las creencias de cada estudiante sobre su propio

aprendizaje musical constituyen las principales fuentes de satisfacción o malestar respecto a la música, como reacción a sus propias experiencias de aprendizaje” (p. 9). Las creencias son elaboraciones personales condicionadas por los factores que han ido influyendo en el sujeto en su proceso de desarrollo personal en el que, el contexto educativo musical, en nuestro caso, juega un papel importante. Este aspecto lo hemos analizado en nuestra investigación relacionándolo con el propio autoconcepto del sujeto.

La segunda es que “el aprendizaje musical es una actividad compleja, en la cual elementos muy personales y contextuales juegan un papel muy importante” (p. 12). Estamos de acuerdo con este aspecto y nuestra investigación ha analizado tales factores, aportando conclusiones sobre su influencia en la capacidad y desarrollo musical de un sujeto

Esta técnica, como “río musical”, nos hemos atrevido a adaptarla en la Tesis que presentamos, por la originalidad y la riqueza de datos que nos podía aportar. Hemos mantenido la pregunta global que Burnard (2005) plantea para poder rellenar el “mapa de incidentes críticos” referentes al mundo musical de cada sujeto. Se ha utilizado para la obtención de datos, en el segundo itinerario de la investigación. El modelo se puede consultar en el Anexo 9B.

7.4.3. Entrevista

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, de las personas implicadas directa o indirectamente en el proceso de investigación. En general, ha de ser lo más abierta que se pueda, evitando respuestas simples de sí o no, y con carácter no directivo, procurando más la escucha que la pregunta. No es necesario que sea muy formal, en el sentido de que puede realizarse en cualquier lugar, aunque sí es fundamental crear un ambiente cordial y agradable que favorezca la comunicación.

En la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia, pero que suele complementar a otras técnicas, como la observación participante o los grupos de discusión.

Existen distintas modalidades de entrevistas. Siguiendo a Massot et al. (2004, p. 336) se puede distinguir dos grupos: entrevistas según estructura y diseño: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas; y entrevistas según el momento de realización: iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento y finales.

En esta tesis, las entrevistas realizadas han sido fundamentalmente semiestructuradas y se han realizado en tres itinerarios de la investigación. Este tipo de entrevista es la que parte de un guión determinado que permite acotar el tema y, en consecuencia, el tiempo. Las preguntas son abiertas, lo que permite obtener información rica en matices; la grabación, ya sea en audio o con vídeo, es un buen soporte para no perder detalles.

Un modo de realizar algunos tipos de entrevista consiste en apoyarse en el vídeo como soporte para obtener información, lo que se conoce como “entrevista estimulada por vídeo”. El vídeo suele hacer referencia a la realidad investigada. En esta tesis se ha utilizado este tipo de entrevista en el primer itinerario de la investigación, con los tutores de cada grupo de alumnos, a los que se les proyectaba a cada uno por separado la grabación de las sesiones de trabajo de su grupo de alumnos al componer música; así mismo, se les proyectó el concierto final. El tutor iba comentando lo que creía conveniente y en el momento que le parecía oportuno. Esas entrevistas realizadas a los tutores de cada uno de los grupos, las hemos considerado un importante medio de triangulación.

También se pueden realizar entrevistas estimuladas por otros materiales, por ejemplo materiales gráficos. En el primer itinerario de esta investigación, realizamos a los grupos de alumnos entrevistas estimuladas por las partituras que ellos habían elaborado.

7.4.4. Panel Delphi

Esta técnica se encuadra dentro de las técnicas de tipo cualitativo y es interesante su empleo cuando se desea interrogar a un conjunto de personas no amplio, al que no es fácil reunir para la aplicación de otras técnicas cualitativas, como el grupo de discusión o la entrevista en profundidad. Suele emplearse para interrogar a expertos sobre un tema, o a personas especialmente cualificadas, como podrían ser profesionales de alto nivel. Consiste, por tanto, en obtener la respuesta de expertos a las cuestiones planteadas.

El nombre de esta técnica se basa, remota y simbólicamente, en las predicciones del oráculo de Delfos, pero su origen, como tal, se remonta a los años sesenta en Santa Mónica, California. Los investigadores de la *Corporación Rand* exploraron el uso de paneles de expertos para establecer pronósticos sobre determinados asuntos. En concreto, se trataba de problemas relacionados con el potencial militar de la tecnología futura y con potenciales problemas políticos y su resolución. “Su razonamiento fue algo así: es mucho más probable que la opinión de los expertos, particularmente cuando ellos están de acuerdo, sea más correcta que la de quienes no son expertos, sobre todo en interrogantes pertenecientes a su campo o especialidad” (Balbi, 2004, p. 239).

La técnica Delphi se puede resumir en un proceso de tres fases: 1ª Respuesta anónima a una serie de cuestiones. 2ª Re-envío a las personas participantes del resumen o síntesis, claramente especificada, de las respuestas obtenidas para que, a su vez, puedan puntualizar y/o reformular sus respuestas. 3ª Síntesis final.

Se requiere en los participantes un nivel alto de formación. El proceso se llevaba a cabo tradicionalmente mediante envíos por correo y actualmente a través de fax o correo electrónico, como ha ocurrido en nuestro caso. En el cuarto itinerario de investigación se ha utilizado esta técnica con expertos en el mundo musical. Por razones puramente prácticas y por ganar en detalles, hemos preferido realizar las preguntas mediante entrevista a aquellos expertos con los que se ha podido contactar directamente. En el Anexo 13 se puede consultar nuestro modelo de Delphi.

7.4.5. Cuestionario

El cuestionario ha sido la técnica cuantitativa utilizada de modo complementario, en esta investigación, pero cuyos resultados han sido también interpretados desde el enfoque básico de la Tesis, el cualitativo. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas a responder por una muestra representativa de la población que se investiga; constituye la base de la encuesta.

La encuesta es un instrumento de tipo cuantitativo que aporta datos sobre una población, pudiéndose expresar en números la información obtenida. Hay unas formas básicas de llevar a cabo una encuesta: a) Personal, que es la más flexible y fiable y la que proporciona mayor tasa de respuestas. b) Encuesta por correo, que es “barata”, pero lenta y con una tasa muy baja de respuestas. En la práctica, es hoy poco utilizada y sustituida por la versión electrónica del correo, el *e-mail*, y que ha sido la utilizada en esta investigación. c) Encuesta por teléfono (con las variantes de asistida por ordenador y/o con ayuda de diversos medios para agilizarla), cuyo uso va en aumento. La rapidez es su mayor ventaja. La encuesta personal es el más frecuente método de recogida de información en la investigación psicosocial aplicada a diversas áreas. Consiste en la entrevista personal que se establece entre dos personas, a iniciativa y demanda del entrevistador, para obtener información del entrevistado sobre unas cuestiones determinadas. Aunque puede revestir diversas formas, la más usual en metodología cuantitativa es la que se realiza mediante cuestionario.

El cuestionario, tal como se concibe en nuestros días, aparece estructurado en sus características fundamentales a partir de los años veinte y su empleo hoy es habitual en la investigación social de todo tipo. Los pasos a dar para la elaboración de un cuestionario son, en resumen, los siguientes:

- Recogida de información previa, a través de bibliografía, consulta/entrevista a expertos, posible realización de algún grupo de discusión, etc.
- Planteamiento previo, por parte del investigador, de una serie de cuestiones: a) Temas a tratar. b) Tipos de preguntas a realizar. c) Orden de las preguntas. d)

Lenguaje que se va a utilizar. e) Tiempo de duración previsto para cada encuesta y para el conjunto del trabajo. f) Estudio previsible de los resultados que pueden obtenerse. g) Cabeceras y datos del entrevistado. h) Instrucciones al entrevistador. i) Material auxiliar a utilizar (tarjetas, fichas, etc.). j) Impresión, papel y diseño final.

- Exigencias básicas: a) Las preguntas deben formularse en lenguaje sencillo e inteligible. b) Las preguntas deben ser lo más cortas posibles. c) Las preguntas deben ser neutras, no induciendo respuestas ni en un sentido ni en otro. d) Las preguntas no han de incluir temas difíciles, o en los que haya que realizar cálculos. e) Hay que excluir palabras que socialmente pueden estar cargadas de determinadas connotaciones. f) La misma redacción de las preguntas debe invitar a la colaboración del posible participante. g) Si es posible, conviene introducir alguna pregunta de control. h) El orden de las preguntas es importante. Así, la primera debe suscitar el interés del entrevistado, las más sencillas deben ir al principio, el orden establecido ha de ser tal que unas no se vean afectadas por otras y los datos del entrevistado deben ir al final.
- Una vez diseñado el cuestionario, debe hacerse un pretest, en el que aquél es probado en una submuestra pequeña. Así se puede comprobar si el cuestionario “funciona”, detectar posibles problemas y, en consecuencia, introducir cambios en el mismo.
- El último paso es la precodificación del cuestionario para el procesamiento posterior de los datos.

El itinerario 3º, de la tesis que presentamos, incluye esta técnica cuantitativa de recogida de información.

Además, hemos utilizado otra modalidad de encuesta: *la encuesta de opinión*, basada en dos o tres preguntas abiertas. Son las que hemos empleado en el primer itinerario de investigación, a lo largo del proceso de recogida de datos, con el fin de conocer la actitud y motivación hacia la asignatura de música de los estudiantes.

Así mismo, se ha empleado un cuestionario con los alumnos de 3º de ESO, también recogido en el primer itinerario de la investigación, y que se ha considerado más como una encuesta de opinión, por la valoración que se ha hecho de las razones de las respuestas, que como un cuestionario cuantitativo. Se puede consultar en el Anexo 7.

7.5. Resumen

En este capítulo se ha presentado el marco metodológico en el que se ha desarrollado la investigación. Para ello, se ha comenzado analizando y comparando los diversos paradigmas de investigación socioeducativa, entendiendo por paradigma el modelo o perspectiva bajo la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos.

De los tres paradigmas expuestos: el positivista, el interpretativo y el crítico, hemos centrado nuestro interés en el interpretativo por ser en el que mejor se encuadra nuestra investigación. Aunque normalmente, la metodología del paradigma interpretativo es cualitativa, hemos defendido la posibilidad de utilizar metodología mixta, entendiendo por tal, en nuestro caso, la metodología cualitativa que utiliza alguna técnica cuantitativa para lograr una mejor interpretación de la realidad.

A la hora de clasificar los métodos de investigación cualitativos, se encuentran aquellos que se orientan a la comprensión y los que se orientan al cambio. De los primeros, hemos expuesto “la etnografía educativa”, entendida como un proceso sistemático de aproximación a una situación educativa, considerada globalmente en su contexto natural, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven. En nuestro caso, hemos tratado de comprender a los estudiantes de Secundaria cuando cursan la asignatura escolar de Música, o cuando realizan estudios musicales extraescolares. De los métodos cualitativos que se orientan al cambio, hemos destacado el de la investigación-acción, por ser el utilizado en toda la recogida y análisis de datos del primer itinerario de esta investigación.

El último apartado de este capítulo lo hemos dedicado a describir las técnicas de recogida y análisis de la información, utilizadas en nuestra tesis: la observación participante, el río musical, la entrevista, el panel Delphi y el cuestionario.

SEGUNDA PARTE

ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE

ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN

Panorámica

La segunda parte constituye el otro gran núcleo de la investigación, una indagación empírica sobre el objeto de estudio de la Tesis, con el afán de aportar luz nueva o distinta, en relación con otros trabajos, a la finalidad de estudio que nos habíamos propuesto.

Se trata de itinerarios recorridos a partir del planteamiento inicial: la firme convicción de que la Inteligencia Musical es una realidad personal con características peculiares, así como que su desarrollo influye en la personalidad y en la capacidad cognitiva del sujeto. Por ello existe un deseo de búsqueda para conocer, en primer lugar, qué actitudes potencia la práctica musical en las personas, concretamente en los adolescentes; en segundo lugar, identificar habilidades y destrezas, a modo de indicadores de INMU en las personas y, por último, establecer y valorar estrategias que potencien y estimulen dicha inteligencia entre los más jóvenes.

Hemos realizado itinerarios convergentes, porque la propia dinámica de la investigación nos ha ido llevando de uno a otro, debido a la naturaleza del objeto de estudio, la INMU –tan complejo y, en cierto modo, inabarcable– y por el afán metodológico de contrastar y complementar datos, en busca de rigor y objetivación.

Los capítulos se han estructurado en torno a cada itinerario. Así, de la observación y aportación de los estudiantes (itinerarios 1º y 2º), (**capítulos VIII y**

IX) hemos pasado a la experiencia de los profesores de Música (itinerario 3º), (**capítulo X**) y a la de los expertos cualificados en el amplio campo musical (itinerario 4º), (**capítulo XI**). Y hemos tratado, mediante la complementariedad de técnicas cualitativas con alguna cuantitativa, de contrastar los datos.

CAPÍTULO VIII

ITINERARIO 1º DE INVESTIGACIÓN

**ESTUDIO LONGITUDINAL CON
OBSERVACIÓN DE ACTITUDES,
DESARROLLADAS POR ADOLESCENTES
EN LA CLASE DE MÚSICA ESCOLAR, A LO
LARGO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

CAPÍTULO VIII. ITINERARIO 1º DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIO LONGITUDINAL CON OBSERVACIÓN DE ACTITUDES, DESARROLLADAS POR ADOLESCENTES EN LA CLASE DE MÚSICA ESCOLAR, A LO LARGO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

8.1. Planteamiento

Este primer itinerario de investigación es un estudio longitudinal de alumnos y alumnas de Educación Secundaria de un Centro Concertado de Madrid, en el que la profesora investigadora de esta tesis ejerce su actividad docente musical con dichos estudiantes. La metodología cualitativa utilizada ha sido a través de una estrategia de investigación-acción. La profesora investigadora ha utilizado principalmente la técnica de la observación participante con la finalidad, entre otras cosas, de mejorar su propia práctica docente.

De las cuestiones generales de la investigación, este primer itinerario ha tratado de dar respuesta a las siguientes:

- ¿Qué actitudes son las que más potencia la educación musical en una persona?
- ¿Hasta qué punto la práctica musical favorece el autoconcepto y las relaciones interpersonales del sujeto?
- ¿Cuáles son los principales indicadores (habilidades y destrezas) que nos permiten identificar la Inteligencia Musical en un estudiante?

Por tanto, este itinerario trata de responder a los siguientes objetivos de la Tesis:

- Constatar posibles actitudes asociadas con la educación musical.
- Concretar aspectos de la Inteligencia Musical que se relacionan con el desarrollo de las otras inteligencias, especialmente de las inteligencias personales.
- Establecer indicadores (habilidades, destrezas) de la Inteligencia Musical.

8.2. Diseño y realización de la investigación

8.2.1. Contexto

- Estudiantes de Secundaria de un Centro Concertado de Madrid, en el que actualmente la profesora investigadora imparte la materia de Música.
- El Centro se encuentra en el barrio del distrito de Ciudad Lineal, fuera de la circunvalación M-30. El nivel económico y socio-cultural es medio-bajo; los estudios realizados por los padres son medios y en bastantes ocasiones primarios. Esto influye, entre otras cosas, en el escaso interés de las familias hacia las manifestaciones artísticas, lo que implica la baja asistencia de los alumnos a espectáculos culturales relacionados con el teatro y la música culta.
- El Centro cuenta con 58 unidades en funcionamiento, en cuatro líneas, desde Educación Infantil hasta Bachillerato.
- En el Centro se potencia a todos los niveles el trabajo de promoción de actitudes que favorecen el desarrollo integral de la persona. Así mismo, en el aspecto pedagógico se promueve una metodología activa, creativa y cooperativa desde todas las materias. Por ello, se puede decir que el trabajo de investigación llevado a cabo ha estado integrado en el Proyecto Educativo y, en consecuencia, valorado por la Dirección del Centro.

- Existen abundantes actividades extraescolares, entre las que se encuentran algunas relacionadas con la música, como ballet, guitarra, coro y teatro, en las que participan algunos alumnos de la investigación.
- Una actividad del Centro, relacionada con la música, es la Semana Cultural. Los conciertos de los estudiantes a los que se hace referencia, se realizaron en este contexto.
- Los proyectos de innovación se promueven mucho en el Centro, lo que también ha contribuido a que el trabajo de investigación realizado fuera muy bien acogido, tanto por parte de la Dirección, como del Consejo Escolar y AMPA.

8.2.2. Participantes

Estudiantes de Música en Secundaria, a lo largo de su proceso académico, desde 1º de ESO hasta 4º de ESO, de un Centro Concertado de Madrid, en el que la profesora investigadora de esta tesis les ha impartido la materia de Música en 1º, 3º y 4º de ESO.

Los alumnos desde 1º hasta 4º son los mismos, aunque con las variaciones numéricas propias del proceso académico. De hecho, las agrupaciones de 1º de ESO y 3º son las mismas, por tanto coinciden los estudiantes de 1º A y 3º A, y así sucesivamente. Sin embargo, en 4º de ESO, sólo cursaron Música los alumnos que optaron por el itinerario de Letras. El número de alumnos en cada curso es el siguiente:

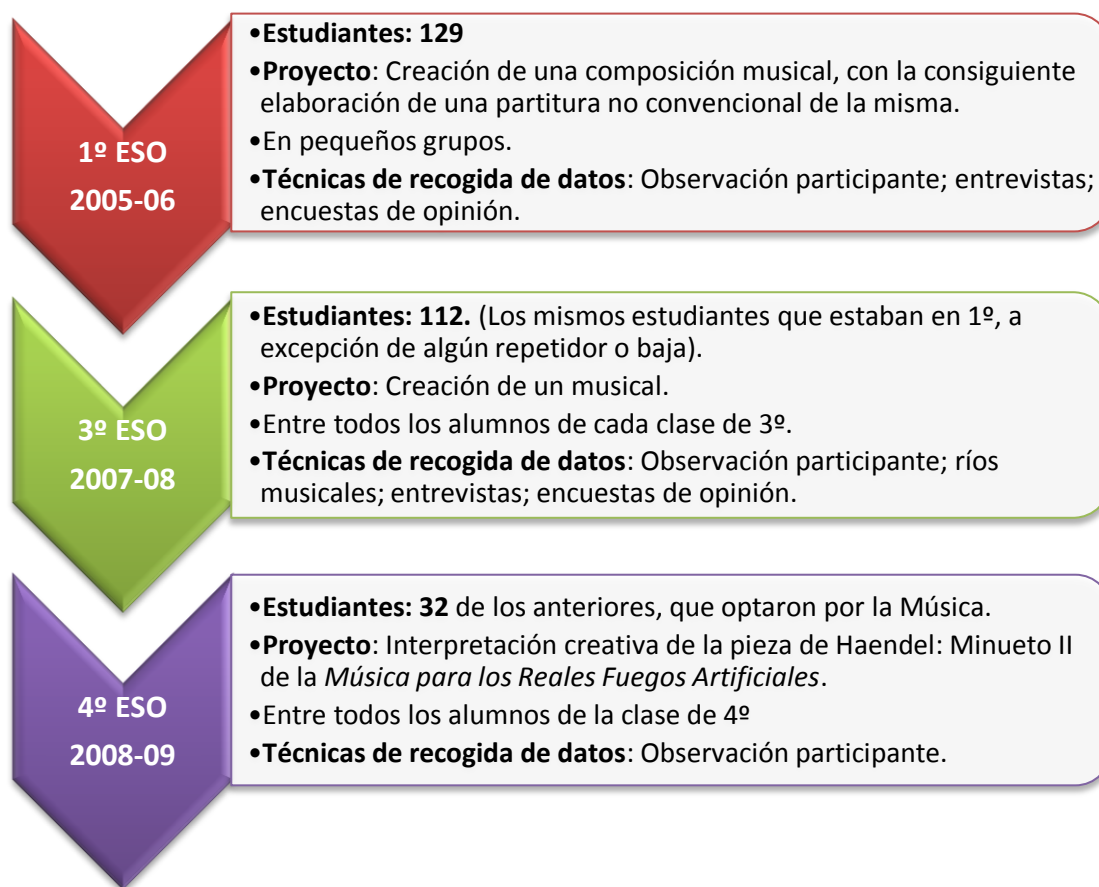
- 1º de ESO: 129 estudiantes
- 3º de ESO: 112 estudiantes; los mismos de 1º de ESO
- 4º de ESO: 32 estudiantes; los mismos de 3º de ESO.

Otros participantes en la investigación, además de los estudiantes y la profesora de Música de ESO, en el rol de profesora investigadora, fueron:

- El director del Centro.
- Los tutores de cada grupo
- El profesor de Música de Primaria
- El profesor de Música de 2º de ESO

8.2.3. Proyectos y proceso

Se propuso a los estudiantes una estrategia didáctica en cada curso, planteada como un reto a conseguir. En el cuadro 6 se presenta el cronograma de este itinerario de investigación, en el que se incluye el número de estudiantes participantes, la estrategia o proyecto de cada curso y las técnicas utilizadas.



Cuadro 6. Cronograma del itinerario 1º de investigación

El aprendizaje llevado a cabo en todas las actividades fue procedimental y cooperativo. No se les aportaron conceptos declarativos durante el desarrollo de las estrategias, pues se trataba de que “aprendieran practicando música” y observar su proceso de trabajo.

a) 1º ESO: Creación de una composición musical en grupos libremente establecidos por los alumnos, con la consiguiente elaboración de una partitura no convencional de la misma

Esta actividad fue llevada a cabo en el segundo trimestre del curso escolar 2005-2006, a lo largo de siete sesiones lectivas. La estrategia didáctica consistió en la observación de los alumnos mientras creaban una composición musical en pequeños grupos libremente establecidos por ellos, con la consiguiente elaboración de una partitura no convencional de la misma. Dicha composición tuvieron que interpretarla en un concierto final, ante el resto de compañeros de 1º de ESO.

Para realizar la actividad, lo alumnos tuvieron que sujetarse a las siguientes condiciones:

- Duración de, al menos, un minuto.
- Posibilidad de mezclar todo tipo de instrumentos.
- Todos los alumnos del grupo tenían que intervenir en la interpretación de la pieza.
- Totalmente original.
- Posibilidad de interpretación, no sólo instrumental, sino con canto, danza, o teatro musical.
- Cada grupo tenía que adoptar un nombre.
- Las composiciones habían de entregarse en una partitura elaborada creativamente.
- Los ensayos se realizarían en las sesiones de la clase de Música.
- El resultado se presentaría primero, en un concierto de aula, a los alumnos de la propia clase y, luego, a todos los compañeros de 1º de ESO en un concierto final.

Durante las sesiones de trabajo, que aparecen en el Anexo 1, la profesora, en el rol de investigadora, fue recogiendo, a través de observaciones anotadas en el diario de clase y, en ocasiones, con fotografías y grabaciones de vídeo, la mayor información posible. La organización de cada grupo, con su nombre, participantes, instrumentos empleados y tipo de música que crearon, se puede consultar en el Anexo 2.

El concierto final se tuvo en la octava sesión de trabajo, el 4 de abril de 2006. Se realizó en el salón de actos del Centro y en el contexto de la Semana Cultural, bajo el lema: “Unidos por la Música”. Asistieron los alumnos de las cuatro clases de 1º de ESO, el director del Centro, los tutores, el profesor de Música de Primaria y la profesora de Música de los alumnos, en calidad de investigadora. Para las actuaciones, se siguió el orden de grupos de cada clase, empezando por el aula “A”. Un alumno voluntario de cada clase actuó de presentador de los grupos de su aula. Los tutores, en calidad de observadores, tenían delante una ficha-programa de la actuación con los nombres de cada grupo y a la derecha una escala desde “muy bien” hasta “mal” para calificar su observación, así como una casilla para anotar sugerencias (Anexo 3). Dos tutores realizaron su ficha individualmente, y los otros dos la compartieron por no poder permanecer todo el tiempo en el concierto. Al finalizar las actuaciones, el director del Centro subió al escenario para expresar su opinión sobre la actividad, así como el profesor de Música de Primaria. También lo hicieron algunos alumnos voluntarios. Esta sesión fue grabada en vídeo y se realizaron fotos a todos los grupos.

b) 3º ESO: Creación de un musical

Este proyecto tuvo que realizarse entre los alumnos de cada aula de 3º y presentarlo en un concierto final de todo 3º de ESO. Se realizó en el curso 2007-2008, durante diez sesiones de clase.

La actividad estuvo motivada por la participación que tuvo la profesora-investigadora de esta tesis en el taller de ópera: “Creación de ópera en la escuela”, promovido por el Teatro Real e impartido por la profesora, Mary Ruth, durante los

cursos 2006-07 y 2007-08. Dicho taller, orientado a alumnos de Educación Primaria, promovía la creación de ópera y/o teatro musical integrado en el currículo del Centro, impartiendo el propio profesor todas las áreas desde ese planteamiento. La consideramos una iniciativa creativa, que ayuda al desarrollo de competencias básicas, porque todos aprenden haciendo, por tanto aprenden a aprender, a crear, a pensar, a ser. Además, ayuda a que todos se sientan importantes.

La estrategia didáctica consistió en adaptar las pautas del “taller de creación de ópera” a los alumnos de este itinerario de investigación, cuando se encontraban cursando 3º de ESO. Durante la primera y segunda evaluación se fueron realizando actividades para crear grupo y motivarse musicalmente. En la tercera evaluación, se les planteó el proyecto y comenzaron la elaboración de un musical entre los alumnos de cada clase. Lo primero que tuvieron que hacer fue repartir todas las funciones entre ellos, como aparece en la tabla 18.

3º ESO ...		
Pasos	Nombre de los alumnos	Fechas: 2008
Crear la historia de nuestro musical Quién la escribe		28- febrero; 6-marzo
Quién compone la música		13 marzo
Músicos: quién interpreta y con qué instrumentos		
Quién va a bailar		
Quién va a cantar		
Director/a musical		
Director/a de escena		
Técnicos de iluminación y sonido		
Publicidad: quién hace el cartel		8 mayo
Ensayos		Ensayos los días: 27 abril, 3 abril; 10 abril; 17 abril; 24 abril; 8 mayo; 22 mayo
Actuación		29-30 mayo

Tabla 18. 3º ESO: Organización para la creación del musical

Para la elaboración y ensayo del musical, sólo contaron con las horas de la clase de Música, lo que supuso que la actividad estuviera muy condicionada por la escasez de tiempo.

El trabajo culminó en un concierto de las cuatro clases de 3º de ESO, el 29 de mayo de 2008, al que asistieron algunos profesores del equipo docente del curso en calidad de espectadores y de críticos, pues tuvieron que rellenar una hoja de observación (Anexo 6). Esta sesión fue grabada en vídeo y se realizaron fotos a todos los grupos. El calendario de las sesiones de trabajo se puede consultar en el Anexo 5.

Además de los datos obtenidos por la observación participante de la profesora investigadora, se obtuvieron otros que han servido para la triangulación, por medio de:

- Ficha de actitud del alumno, al comienzo del curso (Anexo 4), cuyo objetivo era conocer el punto de partida de los alumnos, en la clase de Música, dado que habían realizado el proyecto anterior, cuando estaban en 1º de ESO, y en 2º la profesora investigadora no les había impartido la asignatura.
- Ficha de observación, para los profesores, durante el concierto (Anexo 6).
- Cuestionario individualizado a los alumnos, aplicado al final de la actividad (Anexo 7). Este cuestionario tiene un carácter metodológico mixto, en el sentido de que los resultados se han tabulado cuantitativamente, pero interpretados cualitativamente, como aparecen en el análisis de datos.

c) 4º ESO: Interpretación creativa de la pieza de Haendel: “Minueto II” de la *Música para los Reales Fuegos Artificiales*.

Este proyecto fue realizado por todos los estudiantes de la asignatura de Música de 4º de ESO, en el curso 2008-2009, durante diez sesiones de trabajo (Anexo 8). La interpretación se realizó en el concierto de la Semana Cultural, que organiza todos los años el Centro Escolar.

Hay que destacar que los estudiantes asistieron, en el auditorio de la Universidad “Carlos III” de Leganés, el 12 de marzo, a la ópera *D. Pasquale* de Donizetti, organizada por el Teatro Real. Con estas actividades se fueron motivando y reforzando sus conocimientos.

El ensayo de este proyecto se realizó fundamentalmente en las sesiones lectivas de los miércoles; las otras dos horas de Música se dedicaron a otras actividades del curso. A los estudiantes se les avisó de que sólo en esa hora debían preparar la actividad. El proceso fue el siguiente:

- Miércoles, 14 enero de 2009, la profesora les presentó el proyecto:
 - Se les explicó y dictó el título de la obra y en qué momento la compuso Haendel.
 - Se les indicó que todos tenían que tocar la melodía con la flauta y, a continuación, realizar un arreglo musical para presentarlo en la Semana Cultural.
 - Se les propuso en la pizarra varios grupos a los que apuntarse: instrumentos, baile, canto. (Se oyeron voces, diciendo que era imposible hacer un baile con esa música).
 - A continuación se les invitó a acercarse a la pizarra y apuntarse en el lugar que quisieran.
 - Se les indicó que sólo ensayarían en la sesión de clase de los miércoles.
 - Se entregó a cada estudiante la partitura del “Minueto II”, adaptada para tres flautas sopranos. Escucharon la audición varias veces; entonaron las notas de la melodía.
- En las siete sesiones siguientes, una vez aprendida la pieza, comenzaron por grupos a recrearla. Unas alumnas comenzaron a inventar una danza. Otra decidió inventar una letra para cantarla. El resto se organizó con los instrumentos para la interpretación instrumental.
- 25 de marzo de 2009: Interpretación de la pieza en el concierto de la Semana Cultural del Colegio, al que asistieron los alumnos de otros cursos de Secundaria

y, de modo extraordinario, un grupo de estudiantes ingleses con los que se realizaba un intercambio de idiomas en 4º de ESO. Esta sesión fue grabada en vídeo y se realizaron fotos.

8.2.4. Método y técnicas de recogida de datos

Durante todas las sesiones de trabajo, la profesora investigadora ha estado presente en calidad de observadora participante de la actividad que realizaban sus alumnos, siguiendo una metodología cualitativa de investigación-acción. La profesora investigadora ha tratado de observar con profundidad y desde todos los puntos de vista posibles, las cualidades de los sujetos de la investigación para comprender lo que veía, procurando relacionar los sucesos con cualquier elemento que le pudiera ayudar a entender mejor el objeto de la observación.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en el proyecto de cada curso, se detallan a continuación.

Observación y notas de campo. Se realizó a lo largo del proceso, recogiendo en el diario de clase, por medio de anotaciones, todo lo que iba ocurriendo en cada una de las sesiones de trabajo y en el resto de actividades, siguiendo con su transcripción y codificación. La observación se centró especialmente en:

- La presentación del proyecto o estrategia didáctica.
- Cada una de las sesiones de trabajo.
- Los conciertos de aula, que se realizaron previamente al concierto final, especialmente en la estrategia de 1º de ESO.
- Los conciertos finales.
- Otros materiales, como el cuaderno de clase de cada alumno en el que aparecen anotaciones del proceso.

Entrevistas. Se realizaron a diversos sujetos implicados directa o indirectamente en la investigación de 1º de ESO, con el fin de contrastar los datos de la observación participante. Fueron las siguientes:

- Entrevistas realizadas a los alumnos de 1º de ESO:
 - Entrevista semiestructurada a diversos grupos, unas grabadas en vídeo, otras en audio, y otras recogidas en el diario de clase. Las preguntas-guión fueron las siguientes:
 - ¿Qué nota os pondríais y por qué?
 - ¿Qué habéis aprendido, o para qué os ha servido musicalmente?
 - ¿Os ha gustado la actividad? ¿Por qué?
 - Entrevista estimulada por un material gráfico, a los grupos. El material fue la partitura elaborada por ellos.
 - Entrevista estimulada por vídeo, a los alumnos de un aula, sobre la grabación del concierto y de las distintas sesiones de trabajo.
- Entrevistas abiertas a los tutores de 1º de ESO: fueron estimuladas por el vídeo del concierto final y del proceso de trabajo de los diversos grupos.
- Entrevista abierta al director del Centro, tras la lectura de las conclusiones de la investigación, su asistencia al concierto y el seguimiento informal que fue haciendo del trabajo. Este seguimiento informal consistió en asistir a algunas sesiones de trabajo de los alumnos, así como en interesarse por el trabajo que se iba realizando.
- Entrevista al profesor de Música de los alumnos, cuando cursaron 2º de ESO.
- Entrevista apoyada sobre su “río musical” a dos alumnas de 3º de ESO.

Encuestas de opinión. Se realizaron en la investigación de los alumnos de 1º y 3º de ESO. Fueron las siguientes:

- Ficha individualizada de cada alumno de 1º y 3º, al principio de curso, para conocer actitudes y motivación de partida (Anexo 4).
- Cuestionario individualizado aplicado a los alumnos de 3º al final de la actividad (Anexo 7). Dicho cuestionario obtiene datos numéricos generales, pero

fundamentalmente, son respuestas individuales, abiertas y razonadas. Los ítems fueron los siguientes:

- ¿Cómo de capaz te has sentido para realizar con éxito esta actividad?
- ¿Cómo de interesante te ha resultado esta actividad?
- ¿Cómo de libre te has sentido al realizar la actividad?
- ¿Cuánto has disfrutado a lo largo de las sesiones?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué necesidades personales crees que has satisfecho al realizar la actividad?
- ¿Cómo te has sentido a lo largo de todo el proceso, en relación con el grupo de compañeros? ¿Te ha ayudado a lograr la meta propuesta? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades has encontrado para realizar la actividad?
- ¿Qué cambiarías o mejorarías de tu trabajo?
- ¿Qué opinas del concierto final? Haz una valoración de tu grupo y de los otros.

Este cuestionario se considera una triangulación de las observaciones de la profesora investigadora, al permitir contrastar sus datos con las opiniones y vivencias de los alumnos.

- Cuestionario de observación de los conciertos finales de 1º y 3º de ESO, aplicado a los profesores asistentes (Anexos 3 y 6).

Recursos tecnológicos. A lo largo del proceso de trabajo, así como en los conciertos, se realizaron fotografías y vídeos, con el fin de facilitar la posterior observación y reflexión sobre las actitudes de los alumnos.

Para una mejor recogida de datos, se utilizó grabadora de voz, de vídeo, cámara fotográfica, proyector y *home cinema*, ordenador y material fungible. La profesora investigadora pudo contar con las instalaciones y los recursos del Centro a su disposición.

8.2.5. Cuestiones éticas

Dado que se trata de estudiantes menores de edad, la profesora investigadora presentó un escrito a la Dirección y al Consejo Escolar del Centro, antes de comenzar

la actividad de 1º de ESO, en el que se exponían las razones del trabajo y se solicitaba el permiso para llevar a cabo la investigación. En el escrito se dejó claro que en ningún momento se utilizaría la información con fines diferentes de la investigación llevada a cabo, y que se cuidaría la no-revelación de datos personales de las personas implicadas. Del nombre de los participantes se ha prescindido o modificado, según el caso, con el fin de mantener el anonimato.

A los tutores de esos cursos se les explicó de forma oral el trabajo de investigación que se iba a realizar con los estudiantes, logrando el apoyo y disponibilidad de los mismos.

8.2.6. Triangulación

La alternativa para el problema de la subjetividad de este tipo de investigaciones es la “triangulación”, entendida como el modo de garantizar la calidad del estudio, según se ha explicado en la primera parte de la Tesis.

De los diversos tipos de triangulación, los seguidos en este itinerario de investigación, han sido:

- La triangulación de informantes: los principales informantes fueron los tutores de los alumnos y los profesores asistentes a los conciertos. Sus aportaciones se recogieron a través de entrevistas, o encuestas de opinión.
- La triangulación de métodos: es otro medio de corroborar las interpretaciones. Para ello se compararon los datos obtenidos por la observación participante con entrevistas realizadas a los alumnos de 1º de ESO y con sus aportaciones al cuestionario cuando estaban en 3º de ESO.

Podemos afirmar que, en general, la triangulación de este itinerario se ha realizado con los datos obtenidos por los diversos instrumentos de recogida de información, procedentes de diversos sujetos, estudiantes, profesores y expertos en el

ámbito de la educación musical, que versan sobre las mismas cuestiones, y se recogen en los otros tres itinerarios de esta investigación.

8.3. Análisis e interpretación de datos

El análisis de los datos recogidos en las diversas sesiones de trabajo por medio de anotaciones o grabaciones, siguió el siguiente proceso: transcripción con un procesador de texto y, mediante subrayados y comentarios al margen, detección de temas u objetivos de la investigación. En un segundo momento, transcripción de algunas expresiones a una hoja de cálculo, agrupándolas por categorías.

Por otra parte, los datos del cuestionario realizado a los estudiantes de 3º de ESO, se trataron cuantitativamente, al tabular respuestas y establecer algún gráfico significativo, pero sobre todo, se transcribieron a un procesador de texto las razones expuestas por cada estudiante, para una mejor utilización de las respuestas literales de los mismos.

Con el fin de comprender mejor el análisis que se va a presentar, es necesario realizar las siguientes **aclaraciones**:

- La estrategia de 1º de ESO, se realizó con cuatro aulas, y en cada una se crearon cinco o seis grupos de trabajo. Por ello, utilizaremos el término “clase” para referirnos a todos los alumnos de un aula, y “grupo” a cada uno de los grupos de trabajo concretos dentro de ella. Cada grupo se identificará por la letra “G”. Y cada clase por su nivel, por ejemplo, 1º A, ... 3º A,... 4º
- Dado que se trata de un estudio longitudinal, en el que los estudiantes desde 1º de ESO a 4º de ESO son los mismos, los estudiantes de cada letra coinciden en 1º y 3º, es decir, son los mismos los de 1º A y 3º A, teniendo en cuenta las pequeñas modificaciones producidas por bajas o repeticiones. Generalmente, los primeros datos del análisis hacen referencia a la actividad de 1º de ESO. A continuación,

los datos de 3º y/o 4º de ESO. En ocasiones, se utilizan iniciales de los alumnos, con el fin de poder realizar un cierto seguimiento de ellos en el discurso.

- Destacamos a unos estudiantes que han manifestado clara INMU en su proceso escolar y que han quedado registrados en el segundo itinerario de investigación de esta tesis. Se designan con el mismo código de su “río musical”. Concretamente son los estudiantes: CC10, CC11, CC12 y CC13.
- El discurso que elaboramos a continuación, es, pues, un análisis interpretativo de los materiales recopilados. Recogemos, en el texto seguido y entre comillas, las observaciones de la profesora investigadora, recogidas generalmente en el diario de clase. Colocamos en letra cursiva las respuestas literales emitidas por uno u otro participante, siguiendo en todo caso las leyes del análisis cualitativo.
- Con el fin de facilitar la comprensión lectora del documento, se colocan en negrita algunas actitudes secundarias dentro del epígrafe correspondiente. Así mismo, se resalta en negrita, el emisor o emisores del dato que se aporta.

Presentamos a continuación el análisis de los datos, teniendo en cuenta las cuestiones y objetivos de la Tesis, planteados para este itinerario de investigación. De acuerdo con el planteamiento de esta tesis, las actitudes observadas las agrupamos en torno al desarrollo de las inteligencias personales (Gardner, 1983).

El análisis e interpretación de los resultados se estructura en torno a los siguientes apartados:

En primer lugar, analizamos actitudes relacionadas con la inteligencia intrapersonal en la dimensión del autoconcepto, en un doble aspecto, el autoconcepto bajo y la autoestima. Y en segundo lugar, las actitudes relacionadas con la inteligencia interpersonal, también denominada, inteligencia social (Goleman, 2007), que hacen referencia a la socialización del estudiante, en la doble dimensión de la convivencia y el compañerismo; se analizan, igualmente, las actitudes que muestran dificultades en esos aspectos y, seguidamente, las actitudes que se pueden interpretar como de un adecuado desarrollo de la inteligencia interpersonal.

En un tercer momento, se presentan los indicadores detectados en los alumnos, en relación con la INMU.

8.3.1. Actitudes relacionadas con el autoconcepto (inteligencia intrapersonal)

El autoconocimiento o inteligencia intrapersonal está directamente relacionado con el autoconcepto. Se forma a través de la interacción social, lo que supone la observación de uno mismo, contrastada en el “espejo” que crean los otros, y la imagen que tienen los demás de uno mismo y que nos expresan de diferentes maneras. Implica valoración de uno mismo; en la medida que dicha valoración es positiva, hablamos de autoestima, y si es negativa, de autodesprecio, inseguridad, o baja autoestima.

8.3.1.1. Actitudes que muestran un autoconcepto bajo

El autoconcepto bajo, o falta de autoestima en una persona, frecuentemente en los adolescentes, está muy asociado a sus expresiones y acciones. Por ello es fundamental observar las relaciones sociales del sujeto, para ver si su autoestima es adecuada o, por el contrario, hay que reforzarla.

La mayoría de las expresiones de baja autoestima, aparecieron de alguna manera en varios de los estudiantes protagonistas de esta investigación, entre otras cosas, porque se trata de adolescentes que están desarrollando su personalidad. Presentamos a continuación las actitudes más destacadas en el análisis de los datos.

a) Necesidad de reconocimiento y valoración positiva

Aunque todas las personas necesitamos que se nos valore y reconozca lo que hacemos, esta actitud puede reflejar autoconcepto bajo cuando se convierte en algo

muy insistente en la persona. A lo largo de las sesiones de trabajo, pudimos observar alumnos muy necesitados de valoración y “refuerzo” positivo, entendiendo por “refuerzo” la demanda continua de atención y reconocimiento. Esto se manifestó en algunas actitudes, como pedir continuamente a la profesora que fuera a escuchar lo que estaban componiendo, o enseñarle lo que estaban componiendo para que les dijera si estaba correctamente elaborado. El hecho de prestarles atención, o darles una respuesta convincente, reflejaba en sus rostros satisfacción y ánimo para seguir adelante. En las **anotaciones de 1º de ESO** recogimos varias observaciones de esta actitud, que no se percibieron tanto en 3º o 4º de ESO, donde es frecuente haber adquirido más seguridad en este sentido.

Destacamos la siguiente **observación del grupo 3**: “Está formado por niñas bastante inquietas, tienen una melodía variada; han agregado algo más de percusión, pero les cuesta lograr que dure un minuto. Están muy entusiasmadas y me llaman varias veces para que las oiga”.

La siguiente **observación** se refiere a **un grupo de cinco chicos** muy expresivos, motivados, preocupados por su autoestima y, lógicamente, también por la nota final, ya que eran alumnos que solían suspender bastantes áreas; concretamente, tuvieron una media de seis asignaturas suspensas en la segunda evaluación y se consideraban posibles candidatos a repetir curso. Además, hay que resaltar de este grupo que generó problemas de disciplina a lo largo del curso. Sin embargo, en esta actividad trabajaron muy bien. Por poner un ejemplo, podemos decir que utilizaron la guitarra de la profesora para ensayar en todas las sesiones, y no hubo ningún problema, ya que la devolvieron sin un rasguño. En la siguiente **observación destaca N. mientras organizaba el grupo**: “Me acerqué y les pedí que interpretaran lo que tenían elaborado; lo hicieron con ilusión, como pude percibir por la expresión de sus rostros y el interés que pusieron en que les saliera bien. Al terminar, como no llegó a durar un minuto, les sugerí que variaran la entrada de los instrumentos; noté que les gustó la idea y se pusieron a hacerlo con prontitud”. En el siguiente comentario que hicieron se aprecia la **demandas de reconocimiento y valoración por parte de N**:

- ¡Qué silencio! da gusto – es porque sólo hay un grupo en la sala, y están acostumbrados a que otros días haya más jaleo.

- *Lo estáis haciendo muy bien* –les digo.
- *Nos pondrás un diez* –responde N.
- *Según como lo hagáis el próximo día ante los compañeros.*

Al final, **observamos que R. –miembro del anterior grupo y generalmente, desmotivado- seguía intentando tocar otros instrumentos**: “Se me acercó a la hora de recoger y, mientras guardaba las cosas en el armario, le pregunté:

- *¿Te gusta la música?*
- *Mucho* –me responde con una sonrisa.
- *Se te da muy bien* –le digo con afán de motivarle. Me sonrío y contesta:
- *Me regalaron una vez un teclado* –me dice como queriendo expresarme su interés por la música.
- *Qué bien* –le respondo, y observo que se va contento”.

El siguiente caso presenta a **otro grupo de alumnos de rendimiento académico bajo, a quienes percibimos muy motivados** con el trabajo de composición musical, porque podían tocar y experimentar sonidos con diversos instrumentos. Tras unas sesiones de trabajo, parecían conscientes de que lo estaban haciendo bien, porque al terminar la 4ª sesión de ensayo, se acercaron a la profesora y le dijeron: “*Ponnos una nota en la agenda, para que sepan nuestros padres que lo estamos haciendo muy bien*”. Esta observación refleja cómo la necesidad de mejorar la autoestima va asociada a un cierto reconocimiento por parte de la familia; en esos alumnos concretamente, el autoconcepto bajo está asociado a una falta de valoración familiar, influido por el bajo rendimiento y los problemas derivados de ello; por eso expresan la necesidad de que sus padres sepan que están trabajando bien.

b) Protagonismo y llamadas de atención

Algunos alumnos destacaron por su excesivo protagonismo y ganas de llamar la atención. De hecho, uno de ellos, a la hora de expresar comentarios, tenía que hablar, aunque sus palabras reflejaran que no tenía nada que decir; simplemente porque necesitaba llamar la atención o hacerse notar. Los tutores, al ver lo grabado y

responder a la entrevista, fueron conscientes de esta idea, destacando tal actitud en algunos de sus alumnos. Por ejemplo, **el tutor de 1º B**, al ver la grabación de los ensayos, se fijó en N. que estaba expresando su opinión sobre la actuación de uno de los grupos, diciendo: *“A este chico no le conviene hablar, porque no va a decir absolutamente nada. Lo único que quiere es destacar, como siempre”*.

En **4º de ESO, el alumno S.**, de los más destacados musicalmente, por saber tocar percusión, tuvo durante la audición de la obra que habían de interpretar una conducta disruptiva, al reírse todo el rato con otra compañera. Tuvimos que pedirle que dejara el aula durante la audición y al entrar dijo: *“No me quiero apuntar a la percusión”*. Interpretamos esta postura como una rabieta, al tiempo que como una cierta amenaza que expresa, de algún modo, la necesidad de que se reconozca su valía musical en ese aspecto.

c) **Baja valoración de los otros**

Una actitud frecuentemente observada fue la baja valoración de los demás, resaltando siempre lo que hacen mal. Esto lo percibimos, sobre todo en el nivel de 1º de ESO a la hora de opinar sobre las actuaciones de los otros grupos; pocos son los alumnos que resaltaban cosas positivas. Lo consideramos una proyección hacia los demás de baja autoestima, propia de adolescentes que se están desarrollando como personas y todavía no se aceptan a sí mismos.

En ocasiones, las expresiones negativas responden a un modelo aprendido, normalmente en la vida familiar, como expresa el comentario de **una de las tutoras** cuando, **tras la visión de lo grabado, observó que una niña comentó muy negativamente la actuación de los otros compañeros**: *“Esa niña –señala a la pantalla– recibe de su casa crítica constante, entonces ella hace lo mismo que todo el mundo. Pues eso..., ponlo –y me señala a la grabadora– porque eso se aprende para la educación. Esa persona es una niña a la que su familia también le hace una crítica constante, ella repite un modelo, para que veamos lo importante que es. A ella la critican como persona, que si no estudia, que si no trabaja, que si es una vaga... y ella, en cuanto tiene ocasión, hace lo mismo con otras personas. De ese*

modelo nos tenemos que dar cuenta, para intentar de ella sacar otra cosa, porque esta niña sintiéndose querida... Porque ella dice que no la quiere nadie, su padre no la quiere, su madre no la quiere, ella dice eso. Pues sintiéndose querida en la clase, te responde. No será brillante, no tendrá las lecciones bien sabidas, pero ella está intentando hacer algo. Aunque sus formas son de un poco mal educada, pero todo eso hay que saberlo ver. Hay un cierto problema de autoestima detrás”.

Del anterior comentario destacamos la actitud positiva que todo educador debe potenciar entre sus alumnos: sentirse queridos. Para lograr ese desarrollo afectivo positivo hemos constatado la importancia que adquiere establecer en el aula relaciones humanas cordiales, basadas en la valoración positiva y el respeto. Para ello es fundamental el rol que el profesor desempeña entre sus alumnos, procurando que se generen esas actitudes de estima entre ellos.

La baja valoración de los otros, se puede expresar de diversas maneras, como presentamos a continuación:

Burlas: Es un tipo de expresión negativa, que influye en la seguridad de los otros, como ocurrió **en la clase de 3º A durante un ensayo**: “Le digo a la estudiante R. que cante su canción; le da “corte”; comienza y un compañero se burla de ella. No quiere seguir; tengo que intervenir, resaltando la importancia del respeto. A continuación, la canta”.

Negativismo: Es otra forma de no valoración que expresa autoconcepto bajo y que repercute en el ambiente, pero sobre todo en el estado emocional de la propia persona. También apareció en algunos estudiantes, singularmente de 3º de ESO. Tal es el caso de **una alumna de 3º D**, que quiso ser líder apoyándose en otra, pero no tenía fuerza. En las observaciones recogimos: “S. B. pone pegadas; es negativa; no tiene fuerza”. En el cuestionario final esta alumna fue de las pocas que señaló no haber disfrutado casi nada: *“Todo el mundo hacía lo que quería y había que estar encima de ellos”*. Incluso al preguntarle cómo se había sentido a lo largo del proceso señaló que agotada y nerviosa: *“Pensaba que a todos nos iba a relajar y que íbamos a estar atentos, pero todo el mundo pasaba de todo”*.

Lo mismo le ocurrió a **un alumno de 3º A**: *“Un poco aburrido sí ha sido; no hemos tenido tiempo y era difícil inventar algo con tal escasez”*.

Otros **alumnos de 3º B** expresaron su negativismo en el cuestionario, quizás con cierta razón, ya que fue un grupo en el que existieron conflictos que dificultaron la relación y el proceso de trabajo. No obstante, otros alumnos de esa clase fueron más positivos. Algunas expresiones negativas fueron:

- *Para lo que hemos hecho, no hemos tenido que hacer ningún gran esfuerzo.*
- *Al final ha sido un caos.*
- *En casi todas las clases hemos acabado discutiendo.*

Lo que expresan esos alumnos responde a una realidad, pero no todos lo vivieron así, como se podrá apreciar más adelante al hablar de las actitudes relacionadas con una adecuada autoestima, e incluso relacionadas con la inteligencia interpersonal, lo que nos hace pensar que la vivencia negativa es interna a la persona y está asociada con su autoconcepto.

d) Inseguridad

La inseguridad se suele manifestar tanto en posturas y gestos, como en expresiones que expresan miedo escénico:

Gestos de inseguridad: Una **observación del concierto final de 1º de ESO**, en relación con la seguridad/inseguridad personal, fue el modo en que se colocaron en el escenario. Ciertamente no habían podido ensayar en él y, aunque se les indicó que podían utilizar mesas, sillas y atriles para colocarse del modo más adecuado, observamos que muchos interpretaron su pieza sentados en el suelo, o incluso algo “escondidos” detrás de otros compañeros. **Uno de los tutores, al realizarle la entrevista**, expresó esta idea: *“La mayoría no tiene tablas para estar en un escenario. Lo único que demuestran es su timidez a la hora de subir”*.

No siempre el haberse sentado está asociado con alumnos tímidos e inseguros y viceversa; no todos los que se quedaron de pie eran los más seguros. Lo que sí podemos afirmar es que el escenario “asusta” a los que están menos acostumbrados a actuar en él. Por ejemplo, los alumnos que hicieron de presentadores en el concierto final, asistían a la actividad de teatro extraescolar en el Centro y, aunque no rindieran bien en las materias y fueran bastante inseguros, en el escenario se expresaron con gran soltura.

La siguiente **alumna I.**, que con su grupo tenía que cantar una composición en rap, **actuó con la mano en la garganta**. Lo consideramos un gesto de inseguridad y timidez. **Los alumnos de su clase, en la entrevista estimulada por el vídeo del concierto final, se dieron cuenta y lo comentaron** haciendo algo de broma. Observamos en este detalle, que a los adolescentes les cuesta aceptar la inseguridad de los otros compañeros al verse reflejados a sí mismos.

- *¿Por qué te pusiste la mano en la garganta?* –pregunta uno de ellos.
- I., No contesta. Se oye murmullo.
- *Se ponía la mano en la garganta y quiero saber por qué, y quiero saber por qué* –dice otro alumno, insistiendo. (Se oye mucho jaleo y bromas).

Pudimos observar que los gestos de inseguridad se repitieron entre los estudiantes cuando estaban en 3º, e incluso en 4º de ESO, como aparece a continuación:

En la **actuación final de 3º de ESO observamos varias posturas inseguras**, a la hora de colocarse en el escenario. Por ejemplo, las alumnas de uno de los grupos de 3º B se sentaron todas en el suelo para tocar los instrumentos de pequeña percusión.

En **3º C, un alumno, Se.**, creador del guión escrito del musical, durante los ensayos intervino siempre con los brazos cruzados y solía estar muy silencioso, en actitud de observador. Incluso en la última sesión de ensayo recogimos: “Se., da instrucciones a Al., por encima del hombro de éste”.

En la actividad de **4º de ESO**, durante un ensayo en el salón, observamos varias posturas inseguras, que recogimos en el diario: “Bajamos al salón y hacemos un primer ensayo general. Me cuesta colocar a los de las flautas porque tienden a sentarse. CC12 canta, pero sin micrófono. S. en la batería toca bastante inseguro”. Sin embargo, estas actitudes fueron evolucionando muy positivamente a lo largo de las sesiones.

Interpretación con poco volumen, es otro signo de inseguridad muy frecuente, ya sea cuando tienen que declamar algo, como cuando tienen que cantar o tocar un instrumento. **En las anotaciones recogimos:** “En 3º B, en uno de los ensayos, una alumna, A. dice que canta una canción, pero lo hace bajito y rodeada de todos; no la oigo”.

En **3º D**, un alumno con buenas capacidades musicales y que toca el piano, prefirió optar por hacer con la boca: *beat box*¹ **En el último ensayo anotamos:** “A. ha hecho tímidamente ruido de *beat box*”. Sin embargo en el concierto final cogió el micrófono y fue capaz de hacerlo con más fuerza.

Otra **observación** fue la **de una alumna de 3º D**, que tocó la guitarra eléctrica sentada y con volumen ínfimo; hubo que indicarle que se pusiera de pie en el escenario y tocara más fuerte. En la actuación final así lo hizo.

Miedo escénico es otra actitud de inseguridad personal que expresaron varios grupos en diversas ocasiones. Sobre todo apareció ante el concierto final, porque les daba “vergüenza” actuar ante los compañeros, o por miedo a bloquearse por nervios. Incluso con ciertos prejuicios, que son los que les bloquean mentalmente. El ejemplo que presentamos a continuación es de un **grupo de 1º de ESO**, que expresó con gran espontaneidad, **en la entrevista de autoevaluación**, sus prejuicios y miedos:

- *Cuando hagamos la actuación con todos* –se refiere al concierto final–
nos van a abuchear – señala J.

¹ El *beatboxing* es la habilidad de imitar sonidos con la boca (principalmente instrumentos y cajas de ritmos), aunque también se usa como acompañamiento rítmico, al Rap (recitación rítmica) improvisado en la calle. Es un elemento del Hip Hop (movimiento artístico surgido en barrios populares de Nueva York, en los años 60).

- *Hagas lo que hagas, te van a abuchear* –dice E.
- *No sabemos lo que han hecho otras clases... sorpresa...* –y continúa J.:
Cuando toco en público, me entran nervios; me tendré que controlar.
- *Algunos me han dicho que parecíamos monos, por los bongos* –dice I.

En el siguiente caso presentamos a **dos amigas de 1º de ESO**, que se unieron para realizar el trabajo de composición. Parecían bastante tranquilas; una con mejores calificaciones que la otra. Prepararon una melodía con la flauta y el xilófono; pero cuando se acercaba el momento del concierto final, **la que iba a tocar la flauta** –que es la que obtiene mejores calificaciones– expresó la inseguridad y el miedo escénico y **dijo**: “*Quiero tocar el pandero en vez de la flauta, porque si actúo públicamente y me da la risa, me saldrá mal*”. Al final se decidió a tocar la flauta y quedó bastante satisfecha porque le salió correctamente.

Las alumnas del siguiente **grupo de 1º de ESO** mostraron, a lo largo de todas las sesiones, gran necesidad de llamar la atención, afectividad adolescente desbordante, variabilidad de estados anímicos y, en el trabajo, muchos cambios en la composición. Consideramos que el concierto final no les ayudó a reforzar su estima, porque el miedo escénico les dificultó la interpretación. **Una de ellas se expresó** del siguiente modo: “*Pues que en el ensayo lo teníamos muy bien hecho y luego, al salir ahí, nos pusimos nerviosas y se nos olvidó todo*”.

Unas **alumnas de 3º de ESO** expresaron, en el cuestionario final, que no se habían sentido demasiado capaces de realizar la actividad correctamente; la razón que alegaban estaba relacionada con su inseguridad en el escenario:

- *Me da mucha vergüenza ser centro de atención cuando todo el mundo está mirándome.*
- *Me daba un poco de vergüenza actuar delante de todo mi curso.*

El miedo al ridículo es otra forma de inseguridad muy relacionada con el miedo escénico, que se traduce en expresiones como las de **dos alumnas de 3º B** la víspera de la actuación final, que intentaron justificar su vergüenza, quitando sentido a la actividad:

- *No actuamos en público porque nos da vergüenza.*
- *¿Qué tiene que ver esto con la música?* – señala una de ellas.

En la quinta sesión de ensayo, **una alumna de 3º A** se expresó del siguiente modo: *“En esta clase no se hacen cosas porque se ríen de uno”*.

Otra **alumna de 3º**, **respondió en el cuestionario final** a la pregunta sobre cómo de libre se había sentido, que poco, y la razón que apuntó estaba relacionada con su inseguridad expresiva: *“Por la vergüenza de la capacidad de expresión”*.

Incapacidad de aportar y defender las propias ideas: Hay otros estudiantes para los que su falta de libertad parece asociada a su “poca fuerza” para aportar y defender sus ideas. Los siguientes **alumnos de 3º señalaron como razones de no haberse sentido libres** las siguientes:

- *Había compañeros que no dejaban opinar y añadir cosas útiles.*
- *No pudimos elegir nuestro personaje; todo lo eligieron un grupo de cuatro personas y fueron ellos los que se inventaron toda la historia.*
- *También me hubiese gustado a mí dar alguna opinión o sugerencia.*
- *No podíamos opinar respecto de nada.*

e) **Alto nivel de ansiedad**

En la realización de la **actividad de 1º de ESO**, **se mezcló, en algunos momentos, el agobio con la diversión. Dijo I:** *“Ha sido la primera vez que nos hemos puesto a sacar notas de una canción y me ha resultado, a ratos, agobiado y a ratos divertido”*. Hay que tener en cuenta que esa alumna pertenecía a un grupo que se puso de nombre “El problema” y que tituló a su composición “Agobios”. El tutor, en la entrevista que se le realizó mientras veía la actuación de su clase, comentó de ese grupo que se trataba de alumnas tristes que tendían a agobiarse con facilidad. Por ello, consideramos que la composición musical, en este caso, fue una clara expresión de su estado anímico (Ilustración 1). Además, expresa gran significatividad desde el punto de vista personal, pues la composición estaba cargada de sentido para ellas.

Como puede observarse en la ilustración 1, la letra manifiesta mucho agobio por los exámenes escolares.

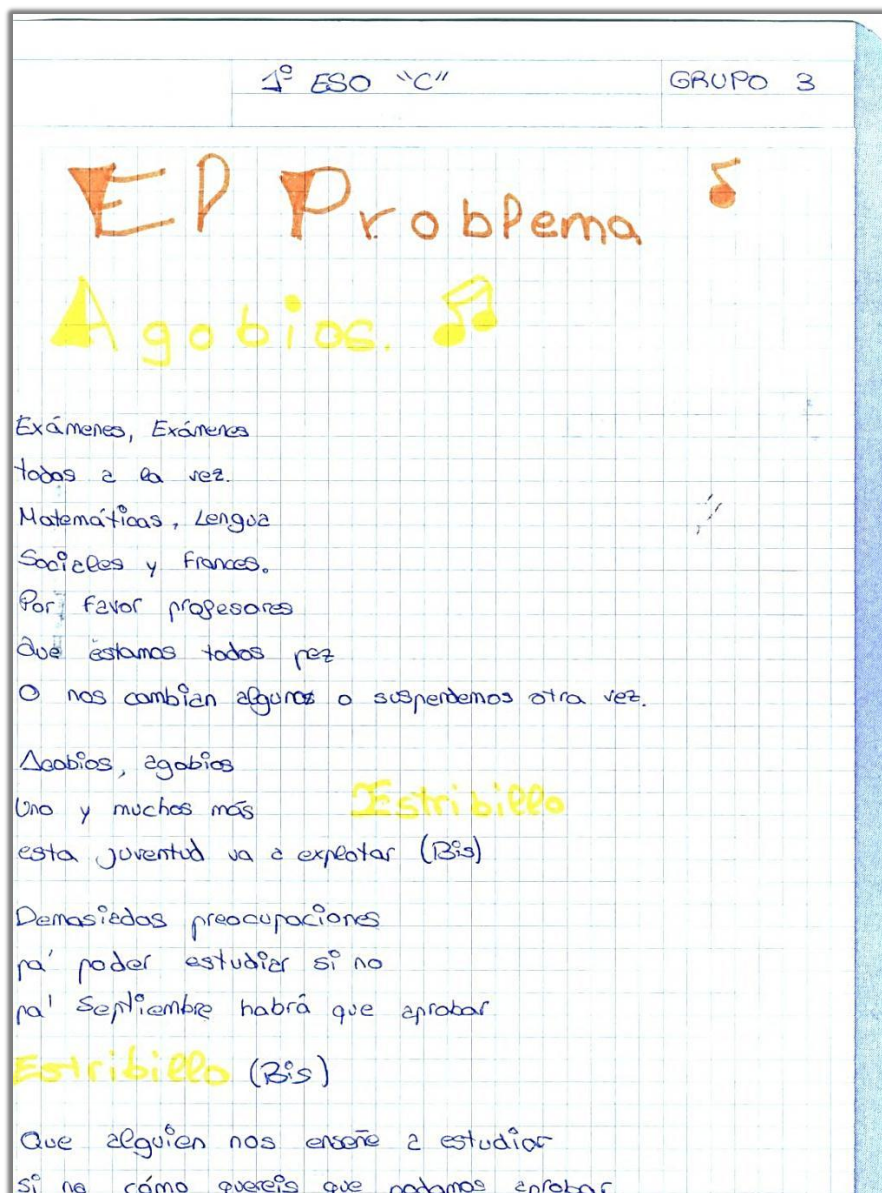


Ilustración 1: 1º ESO. Canción: "Agobios"

Tenemos que resaltar positivamente la actitud de **esas mismas alumnas en la actividad de 3º de ESO**. En el cuestionario manifestaron que habían disfrutado mucho con la actividad. **I. justifica**: "*Me he reído mucho y he convivido con todos mis compañeros*".

f) Hipersensibilidad a la crítica

El siguiente ejemplo muestra la gran sensibilidad de los adolescentes ante las opiniones de los demás. En **3º de ESO**, una **alumna** inventó una canción con la guitarra y la encontramos llorando, porque a otra compañera del grupo de canto no le gustaba; expresó: *“La letra no le gusta a A.; me han dicho que no sirve para la idea de lo que van a hacer”*.

8.3.1.2. Actitudes relacionadas con la autoestima

a) Motivación intrínseca: interés, entusiasmo y satisfacción

Durante la presentación de los distintos proyectos de este itinerario de investigación, casi todos los alumnos manifestaron desde el principio y, a lo largo de todas las sesiones de trabajo, sensaciones positivas como muestra de interés, entusiasmo y satisfacción con el proyecto planteado, lo que podemos interpretar como motivación intrínseca de los alumnos. Actitudes como la prontitud y agilidad para ponerse a trabajar en la composición, la aportación de ideas, la expresión de los rostros, la posición del cuerpo, etc., las consideramos manifestaciones de dicha motivación.

Agilidad para ponerse a trabajar, aportando ideas. La siguiente **observación** es **del día que presentamos la actividad de composición musical en 1º de ESO**: “Comenzaron a hacer muchas preguntas; los noté entusiasmados, por la expresión alegre de sus rostros y porque todos querían aportar sus ideas. Una vez expuestas las condiciones, se organizaron rápidamente en grupos y se pusieron a trabajar con gran agilidad, como pude observar por sus actitudes de querer aportar ideas al grupo, de utilizar instrumentos para decidir el que más les gustaba, o el hecho de ponerse a escribir sus primeros esbozos en el cuaderno y hacerme preguntas sobre lo que estaban realizando”.

El siguiente **ejemplo** muestra el interés y entusiasmo en **un grupo de varias alumnas**, que tras presentarles la actividad que tenían que realizar, se colocaron en círculo y se pusieron a hablar todas, como queriendo que no se perdiera la idea que se les acababa de ocurrir. La profesora se acercó a ellas; hablaban todas muy rápido, emocionadas con su idea; una dijo: *“Hay una canción que ya existe pero casi nadie la conoce”*, –y continuaron hablando todas al mismo tiempo, pero ella continuó: *“Queremos coger la letra, pero inventar la música”*. Hubo que recordarles que se trataba de componer algo original. Asintieron sin problema y continuaron dando ideas.

El entusiasmo se manifestó también, en el deseo de que llegara la hora de la clase de Música para trabajar en la composición que cada grupo iba elaborando. La siguiente **observación en 1º de ESO**, lo ilustra: “Al llegar a una de las aulas. En la puerta me esperaba N. jugando con P. Dijo: –*¡Qué bien! ¿Vamos a bajar al aula?* Le respondí: –*Sí pero primero tengo que deciros alguna cosa*. Cuando iba a entrar en el aula, observé que N. mandó callar a todos haciendo *chissss...* Todos estaban sentados, esperando con mucha expectación para poder bajar al aula de Música”. Pudimos apreciar motivación e interés en sus gestos y en la postura en que estaban sentados; por ejemplo, algunos estaban con una pierna fuera del pupitre como preparados para salir deprisa.

Preguntar dudas en momentos informales, es otra actitud que expresa el interés hacia el trabajo realizado. El siguiente ejemplo nos ocurrió un día, en el recreo; **algunos grupos de 1º de ESO se nos acercaron varias veces, para realizar preguntas sobre el proyecto**. En concreto, tres chicos nos dijeron:

- *¿Cómo hacemos una partitura del tambor?*
- *Podéis colocar en una línea figuras según la duración del sonido, de un modo parecido a unos ejercicios rítmicos del libro, que hicimos en clase*
– les respondí.
- *Ah, vale* –me contestaron, y se fueron.

Otra muestra de interés es la de **un alumno que no quiso faltar a clase**, a pesar de que iba a tener una intervención quirúrgica, y nos dijo: *“El próximo día*

estaré operado y no podré asistir, aunque intentaré venir si puedo moverme, porque no me lo quiero perder”.

En general, en todas las sesiones constatamos ese interés, entusiasmo y diversión, lo que no quiere decir que no fuera necesario frenar la expresividad en algún momento, porque se molestaba al resto del grupo. Desde nuestra experiencia docente podemos afirmar que **suele ser necesario ayudar a los adolescentes, en algunas ocasiones, a autorregular sus manifestaciones expresivas**. La siguiente **observación** es una muestra de ello: “A un grupo de chicos, después de varias sesiones de trabajo, los observé cada vez más ilusionados. Se pusieron de nombre: “Factory Faries”. Todos tocaban percusión. Estaban sacando posibilidades sonoras al pandero, porque lo percutían poniendo la mano para apagar el sonido, alternándolo con el golpe de la baqueta; también percutían un lateral produciendo un sonido diferente. Se encontraban tan entusiasmados que al final se pusieron a buscar una manera divertida de acabar la pieza. Los noté muy expresivos. Pero esa expresividad fue subiendo de tono hasta convertirse en molesta para los demás, así que tuve que frenar un poco la percusión del pandero, las risas y los movimientos por respeto a los otros grupos, con el fin de evitar un exceso de jaleo. A pesar de todo, los observé satisfechos: *¿Os ha gustado?* –les pregunté. *Mucho* –me respondieron al unísono”.

En general, **la sensación de haberse divertido predominó hasta el final**. Ellos mismos lo manifestaron en las entrevistas finales. La siguiente **expresión** fue **de un alumno de 1º, con bajo rendimiento**, porque suspendió varias asignaturas y era considerado un posible candidato a la repetición de curso: *“Me ha encantado. Lo que más me gusta –y aclara – no es peloteo”*.

A veces la sensación de diversión apareció asociada con un cierto estado de “relajación” producido por la actividad; entendemos por **“relajación”, un estado de distensión de las clases formales** que se imparten en el aula. En una de las entrevistas, al preguntarles si les había gustado la actividad, **uno de ellos respondió:** *“Sí, porque te relaja mucho y es entretenida”*.

Uno de los tutores de 1º, en la entrevista estimulada por el vídeo de los ensayos de los alumnos, se fijó en un grupo de alumnos bastante complicados y dijo:

“Es importante que no estén descontrolados, haciendo el vándalo, tonterías, dando golpes, sino que están allí experimentando, a lo suyo; han tenido que pasar la racha anterior, de más movimiento, pero ahora están bastante bien. Significa que lo están disfrutando un poco”.

Existe mucha **relación entre autoestima y motivación**. En las observaciones pudimos percibir que, al estar satisfechos con lo que hacían, se sentían más motivados intrínsecamente para continuar la actividad. Y, en la medida que iban obteniendo resultados positivos, se iban sintiendo más contentos.

La siguiente **observación** es de un **grupo de 1º de ESO**, que nos llamó en una de las primeras sesiones, para interpretar la melodía que habían inventado en la flauta. La tenían bastante bien ensayada; les expresamos que nos gustaba; ellos se dieron cuenta que les había salido bien, pero algo corta, por eso, enseguida empezaron a dar ideas para perfeccionarla; este grupo incluso agregó una coda final muy interesante.

Hay un aspecto que consideramos necesario destacar de la observación de los alumnos; se trata de **la relación entre satisfacción personal**, que la entendemos como motivación intrínseca; **los resultados académicos**, como motivación extrínseca; y **el nivel de exigencia personal, o nivel de aspiración**. Pudimos establecer una relación directa: a más nivel de aspiración, algunos alumnos necesitaban mejores resultados para sentirse satisfechos y viceversa, cuando el nivel de aspiraciones era más bajo, la satisfacción la obtenían con peores resultados. Por ejemplo, **observamos en 1º de ESO** que para algunos alumnos, su satisfacción estaba relacionada con un esfuerzo grande de perfección en la composición, que asociaron con un sobresaliente; sin embargo, otros, con un nivel de aspiraciones inferior, se conformaron con que la actividad fuera medianamente aceptable y con poder aprobar. Y esto lo percibimos fundamentalmente, al realizar la autoevaluación; comenzaron primero por autocalificarse, ya que la pregunta dirigida a los grupos fue: “¿qué nota os pondríaís y por qué?” Esta apreciación la consideramos una influencia fuerte del sistema educativo, que basa la evaluación en la calificación, y a veces, confunde ambos términos. Como profesora-investigadora observamos, al recoger por

escrito las entrevistas, que les habíamos “obligado” a autocalificarse antes de la autoevaluación. Desde un punto de vista autocrítico, consideramos este aspecto importante para mejorar la propia práctica docente.

Por otra parte, se puede afirmar, tras las observaciones, que a lo largo del proceso de trabajo, **no les percibimos preocupados por la calificación, sino interesados con lo que estaban realizando**. Tal es el caso del **alumno, D.**, componente de un grupo de chicos que trabajaron con mucha motivación, aunque no obtuvieran excelentes resultados. Al preguntarles por su autoevaluación, observamos que D. intentaba intervenir continuamente sin callar –expresando algo de nerviosismo – y dijo: *“Yo me pondría un 7, no sé, porque no toco mucho, pero estoy satisfecho”*.

Las **tres alumnas de un grupo** que no se organizaron demasiado bien y cambiaron varias veces la idea, fueron bastante “indulgentes” con ellas mismas, aunque **reconocieron su participación y sus errores**, y se autocalificaron del siguiente modo:

- *Un 8, porque al final ha salido bien.*
- *Un 7, porque hemos cambiado mucho lo que íbamos a hacer.*
- *Un 8, porque nos hemos esforzado para que salga bien y también, como ha dicho A., lo hemos cambiado mucho.*

El siguiente **grupo de chicos**, trabajó con bastante interés en todas las sesiones. Observamos a un alumno que no tenía problema en reconocer su aportación al grupo, al tiempo que expresaba un deseo inconsciente de reconocimiento. Cuando les pedimos la autoevaluación, primeramente se autocalificaron con un 7, pero **uno de ellos contestó** con más seguridad: *“Un 8, porque he trabajado mucho y he hecho el final de la canción; el título de la canción se me ha ocurrido a mí”*.

Otros **alumnos** se sintieron muy satisfechos con el logro de su trabajo, especialmente con la partitura. **Durante la entrevista expresaron, junto a la calificación, las siguientes razones de su buen rendimiento:**

- *Pues un 9, porque he estado trabajando siempre y he hecho todo. Muy bien.*
- *Un 9, porque he trabajado y he ayudado.*
- *Un 10, porque la partitura la hemos tenido que completar y es lo que más difícil nos ha resultado. Creo que ha estado muy bien.*

Todos los ejemplos expuestos cuantifican numéricamente la autovaloración del proceso de trabajo. Es evidente que no se refieren sólo al rendimiento final, sino que tienen en cuenta su aportación al grupo, así como otras actitudes relacionadas con el esfuerzo y la creatividad. Como ya indicamos anteriormente, es grande la influencia del sistema educativo que califica para evaluar, y los profesores solemos promoverlo. Pero no cabe la menor duda de que están realizando un juicio valorativo autopersonal que refleja su autoimagen, al tiempo que repercute en su autoestima.

Los alumnos de 1º, al expresar su motivación por la actividad, **realizaron, sin apenas ser conscientes de ello, una crítica al sistema educativo** y, en concreto, a un tipo de metodología poco activa en las clases convencionales. Además, sacaron en conclusión, que “la música es divertida”, porque se dio de otro modo:

- *Es menos aburrido que las clases de siempre.*
- *Sí, lo hemos pasado bien. Nos hemos divertido. Estamos acostumbrados a dar clase sentados y eso es aburrido; y con esto hemos visto que la música es divertida.*

En **3º de ESO**, la motivación fue bastante buena desde el principio en la mayoría de los alumnos. Al finalizar el proyecto realizaron un cuestionario individual que se tabuló cuantitativa y cualitativamente. En el ítem 4º, se les preguntaba: “¿Cuánto has disfrutado a lo largo de las sesiones?”. De los **106 alumnos que contestaron, 67 dijeron que mucho, como puede apreciarse en el gráfico1.**

La actividad de 3º mantuvo motivados a muchos alumnos y, aunque hubo algunos que no lo estuvieron tanto, participaron y colaboraron hasta el final. **El**

siguiente alumno señaló entre las razones de haber disfrutado: *“Eran sesiones muy divertidas y daban ganas de ir al Colegio para dar sólo música”.*

Algunos **alumnos valoraron el resultado final** como motivo de satisfacción:

- *He podido disfrutar viendo el acabado final de cada una de las obras.*
- *Me gustó mucho ver el trabajo de todo un trimestre en una obra de teatro.*

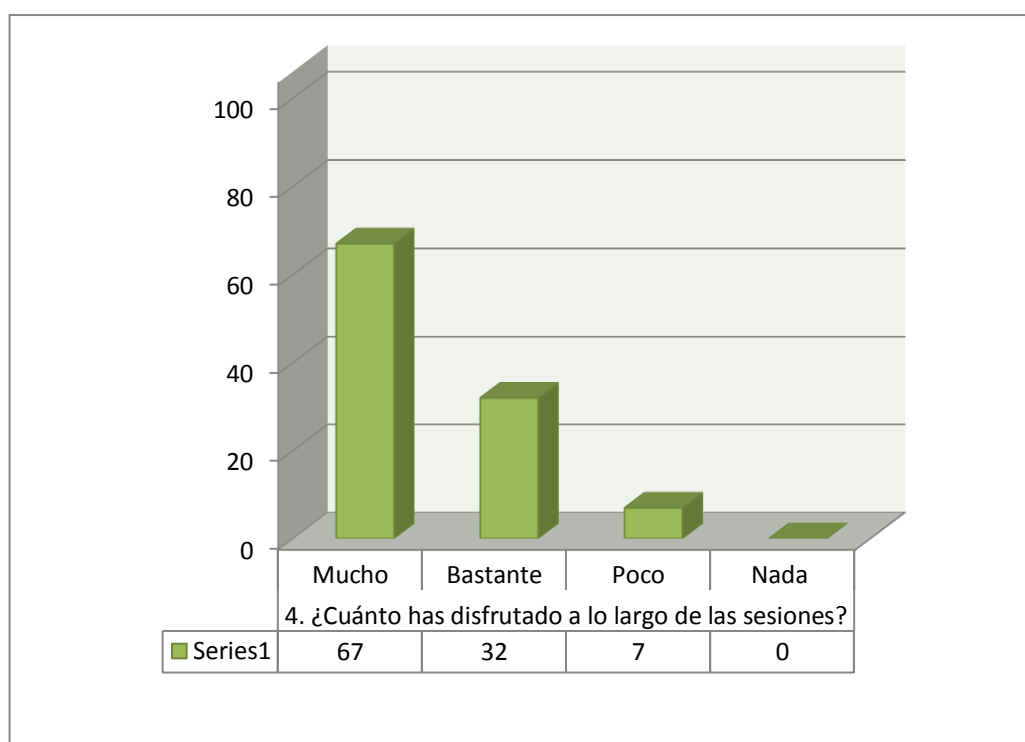


Gráfico 1. 3º ESO: Grado de disfrute con las sesiones de trabajo

Hubo **alumnos que durante el proceso de trabajo no lo pasaron bien, pero encontraron en el resultado final un motivo de satisfacción:**

- *Con ganas de que salga bien, pero es un trabajo que no disfrutas hasta la actuación.*
- *Disfrutar, lo que se dice disfrutar a lo largo de las sesiones, no he disfrutado; cuando disfruté fue en el día de la actuación, me reí mucho.*

La actividad de **4º de ESO** les resultó, al principio, menos motivadora que la de años anteriores pero, en cuanto se pusieron a recrear la pieza elegida, “Minuetto II” de *La música para los reales fuegos artificiales* de Haendel, con baile, canto y diversos instrumentos, comenzaron a motivarse. **En la 6ª sesión de ensayo, recogimos en el diario de clase:** “Los observo muy motivados y disfrutando. Todos los días en la clase, me dicen que quieren ir a ensayar”. El día de la actuación final, les salió muy bien; varios profesores se acercaron para felicitarnos por lo bien que había resultado; anotamos: “se sintieron muy satisfechos”.

b) Liderazgo: motivación, seguridad y capacidad de organización de los líderes positivos

Podemos afirmar que la presencia de líderes positivos en los grupos, favoreció la convivencia, ayudó para que algunos alumnos rindieran mejor y posibilitó el resultado satisfactorio de la actividad. Sin embargo, pudimos observar diferencias significativas entre unas clases y otras.

En 1º B los alumnos trabajaron mejor que en 1º C. Los tutores hicieron referencia a este tema del liderazgo como un factor condicionante. **El tutor de 1º B** resaltó mucho este aspecto tras ver la grabación de los ensayos: *“Gracias al líder que hay en cada grupo, el grupo se puede formar, aunque hay grupos que se sienten “peorcillo” en la relación, otros, mejor, pero es muy importante mirar dónde están los líderes”*. Y continuó, señalando a los que consideraba líderes positivos de los grupos de su clase. Lo consideramos una triangulación importante de nuestra observación pues coincide con lo que habíamos detectado.

- *B. los aglutina perfectamente.*
- *En el G3 está A.; de no ser por A. ese grupo hubiera sido un desastre y se hubieran sentido fatal.*
- *En todos hay algo así. En éste –G1– también está M. En fin...*

Sin embargo, **el tutor de 1º C** se quejó de la falta de líderes definidos en su aula. Hay que tener en cuenta que ese curso se mezclaron a todos los alumnos

procedentes de 6º de Primaria, rehaciendo las clases de 1º de ESO: *“Creo que el gran problema que ha habido al mezclar los grupos, es que han desaparecido los liderazgos. Entonces, son liderazgos más bien provisionales, toma uno la iniciativa, pero no hay detrás un apoyo del líder fuerte”*.

En relación con el liderazgo y la autoestima, analizamos, a continuación, la **actuación de los alumnos con estudios de música extraescolar** ya que no siempre fueron los líderes musicales de su grupo.

En 1º A estaban los tres alumnos con más formación musical: CC10, CC13 y S. El siguiente caso es el de **S., alumno de 1º A**, que se incorporó nuevo al Centro ese año de 1º de ESO. Tocaba la percusión en la banda de su pueblo y había ganado algún premio. Cuando se presentó la actividad de creación musical, enseguida se puso a componer solo, con un pandero. Para la presentación de la actividad, en la segunda sesión de trabajo, trajo su tambor sordo e interpretó ante el resto de compañeros, una pieza compuesta por él, con gran seguridad. Percibimos admiración y silencio absoluto por parte del resto de compañeros. Interpretamos que este alumno estaba seguro de sí mismo y por ello actuaba sin miedo escénico. La seguridad y su adecuada autoestima, se recoge en la siguiente **anotación, donde se puede apreciar cómo valoró positivamente lo que hacían los otros**:

“Tras la actuación de uno de los grupos, en el concierto que tuvieron ante los compañeros de la clase, pido a los demás que den una opinión. Una chica del G3 opina muy negativamente. Pregunto si todos están de acuerdo –porque ponen cara de incertidumbre y cierto desacuerdo con la compañera– y entonces interviene S., que sabe percusión, para decir:

- *No es verdad; es una buena composición y está bien.*
- *¿A ti qué es lo que te parece bueno?–indago.*
- *Los bongos los han intercambiado con el tambor y las flautas tocaban muy bien”*.

Sin embargo, S., en las siguientes sesiones, optó por no componer solo e integrarse en el grupo más numeroso en el que se encontraba una alumna con

estudios de piano, CC10, y otro con estudios de violín, CC13; estos alumnos llevaban la iniciativa de la composición, así que **a S. le observamos con cierto miedo**, expresado a través de su timidez al tocar el pandero en el grupo. Al acercarse la profesora, para sugerirles que le integraran, contestó una de las alumnas: *“Es que no ha ensayado”*. Hubo que sugerirles, que no desaprovecharan la oportunidad de integrar la percusión de S.

Podemos afirmar que S. quedó “anulado” en sus posibilidades; es decir, se limitó a acompañar la pieza con percusión de pandero, sin aportar sus destrezas interpretativas. Tal vez puede considerarse como un cierto desacuerdo con la composición que se estaba realizando. En la **entrevista realizada al grupo, tras la ver la grabación del concierto final**, los mismos alumnos percibieron la actitud “aburrida” de S., al emplear expresiones coloquiales como *“embobao”*, o su poca aportación de conocimientos musicales: *“Sus golpes y eso eran muy simples”* –dijo uno de ellos. La actitud personal de S. ante esas apreciaciones, fue defensiva, quizás como mecanismo para preservar su autoestima, incluso expresó una cierta descalificación de la propia composición, considerándola muy simple: *“Tenía que ser así porque, si no, no “pegaría” nada”*. Transcribimos el **significativo diálogo con S:**

- *¿Cómo te has visto en la actuación?* – le pregunto. Está sentado delante, muy cerca de mí.
- *Pues yo, un poco “embobao”.*
- *¿Sí?* –indago, porque le noté aburrido. Y me dirijo a los demás: *¿Cómo le habéis visto?*
- *“Embobao”, “empanao”* –contestan varios al unísono, repitiendo sus palabras con cierta guasa.
- *Y ¿por qué estaba “embobao”?*
- *Porque estaba atendiendo al tambor... para hacerlo bien* –responde el propio S. como defendiéndose.
- *¿Tú crees que estabas atendiendo al tambor? ¿O estabas aburrido?* – indago, aunque condicionando la respuesta por mi observación.

- *Yo creo que había gente que mientras tocaba lo vivía* –responde uno de los compañeros.
- *¿Y él estaba así?* –le pregunto.
- *Yo creo que sus golpes y eso, eran muy simples* –responde M. que está sentado a su lado.
- *Tú ¿qué opinas?, S.* –le pregunto de nuevo, al observarlo pensativo.
- *Tenía que ser así porque si no, no “pegaría” nada.*

El caso de S., nos ha presentado a un chico con muchas posibilidades, pero que al ser nuevo en el Centro todavía no estaba suficientemente integrado. No obstante, podemos interpretar, tras el comentario final del compañero que dijo: “*sus golpes y eso, eran muy simples*”, que S. era valorado y se esperaba más de él.

Ese caso, como el de otros alumnos con estudios musicales que optaron por tocar en el grupo en vez de componer solos, nos permite realizar las siguientes afirmaciones: Se trata de alumnos generalmente tímidos y que no sobresalen afectivamente, aunque en las calificaciones de las diversas áreas escolares sí suelen destacar. La integración grupal les ayudó a mejorar y fortalecer su autoconcepto, ya que tuvieron la oportunidad de aportar cualidades personales, e incluso, ser los líderes de sus respectivos grupos. El trabajo cooperativo fue una oportunidad interesante para componer, pues nunca lo habían hecho. Además, pudimos observar que la autoestima de cada uno mejoró al ver el resultado final.

Presentamos, a continuación, **un análisis del liderazgo de los grupos.**

El G2 de 1º A, fue de los más numerosos, formado por siete chicas y seis chicos. La composición que presentaron, estuvo bastante bien elaborada y la actuación en el concierto fue muy sincronizada. En este grupo se integró S. **Actuaron como líderes los que sabían música: CC10**, una alumna con estudios de piano, que se encargó de ir creando la melodía y **CC13**, un chico que tocaba el violín. El resto de compañeros introdujeron otros instrumentos escolares, según las indicaciones de estos dos. Todos tocaban algún instrumento.

El **G1 de 1º B**, fue otros de los grupos que trabajó en todas las sesiones con mucha motivación e interés. Formado por ocho chicas, estuvo **liderado por dos de ellas: C. y M.**, alumnas muy responsables y de buenas calificaciones. **C. sabía piano y guitarra**. El resto de compañeras eran chicas bastante admiradas por el resto de compañeros de la clase –según indicó el tutor, en la entrevista, y la profesora investigadora pudo observar–. La composición realizada estuvo muy bien interpretada.

En el **G2 de 1º B**, se encontraba un alumno, incorporado ese año al Centro, y que tocaba la trompeta en la banda de su pueblo, pero optó por tocar la flauta con el resto de sus compañeros; expresó la dificultad de utilizar la trompeta en la clase, por su excesiva sonoridad; no actuó como líder del grupo, sino que lo hizo otro compañero, **D., sin estudios musicales**. Hay que destacar que en este grupo se integraron bastante bien alumnos con dificultades personales de socialización.

El **G3 de 1º B**, formado por nueve chicas, también contaba con dos compañeras que sabían música. Una de ellas, I., fue la que se incorporó más tarde por enfermedad y, aunque sabía piano, no lo tocó ni aportó sus conocimientos musicales. **A. fue la que actuó de líder del grupo y, aunque sabía tocar la guitarra, optó por danzar con cintas.**

En el **G2 de 1º C**, formado por seis chicas, **actuó de líder CC12, que tocaba la guitarra**. También se encontraba una alumna que poseía estudios de piano y canto. Este grupo comenzó con unas ideas y, casi al final, empezaron a variar mucho y optar por bailar unas sevillanas, mientras CC12 tocaba la guitarra. Hubo que decirles que no era una composición creativa, así que CC12 decidió componer un acompañamiento de guitarra para que las otras bailaran. Es interesante el siguiente **diálogo en la autoevaluación, porque expresa el esfuerzo y la actitud solidaria y sencilla de CC12:**

- *Yo me pondría un 6 porque las que no sabemos sevillanas hemos hecho un gran esfuerzo* –dice N.
- *Teníamos otra cosa y hemos tenido que preparar esto en poco tiempo* – expresa otra compañera.

- *Yo me pondría un 6* –responde CC12, que no expresa nada más. Entonces le pregunto:
- *¿Cuánto tiempo te ha llevado inventar la partitura?*
- *Tres días* –me contesta.
- *¿Enteros?* –indago.
- *No, cada día una hora y media por la tarde.*
- *¿Crees que debes tener la misma calificación que las otras?* –le cuestiono, y las otras sonríen...
- *No sé...; sí, por la partitura, pero tampoco me gusta que el grupo tenga menos.*

El **G 3 de 1º D**, fue el más numeroso; formado por 11 chicas, de las que una, S. sabía piano, y un chico, **A.**, **era el que tenía más conocimientos musicales y tocaba el piano**. Este alumno, desde el principio, anduvo poco integrado. Se sentaba al teclado y se ponía a tocar piezas que atraían a los compañeros, pero que no tenían nada que ver con el trabajo de composición. Después de recordarle que tenía que componer algo, **dijo**:

- *Voy a hacer una música para el baile de las chicas, pero si no sé lo que van a hacer, pues no puedo inventar nada* –me contesta con cierto tono de desdén.
- *¿Y cómo puedes saber lo que van a hacer?* –le cuestiono.
- *Pues que me lo digan.*
- *Anda y pregunta* –le vuelvo a insistir, ya que le noto muy desmotivado.

Este grupo al final, danzó con tres músicas diferentes. Una melodía muy simple interpretada por A. al piano, y por S. al carillón, y los otros dos bailes, acompañados por una compañera, que tocaba los bongos. El resto de compañeros opinaron, tras el concierto de aula, que A. tocaba muy poco el piano en la composición. En este grupo faltó un líder definido.

Otros grupos, sin presencia de alumnos con estudios musicales, funcionaron bien, porque alguno destacó como líder. Sin embargo, **en grupos donde no surgió esta figura, el resultado no fue tan satisfactorio**. Este es el caso del **G1 de 1º C**,

muy numeroso, formado por ocho chicas que bailaron y cuatro chicos que tocaron percusión. No observamos ningún líder a lo largo de las sesiones de trabajo, sino mucha discusión entre ellos y ganas de “mandar” todos. **Algunas de sus expresiones en la autoevaluación, fueron de reconocimiento de que no se habían puesto de acuerdo**, y de que se sentían poco satisfechos con el trabajo realizado:

- *No nos hemos puesto de acuerdo, pero hemos trabajado.*
- *Todos hemos trabajado, pero cada uno por su parte.*

En la actividad de 3º de ESO, la motivación y el interés fue diferente entre los estudiantes de un aula y los de otra. Las propias relaciones entre ellos condicionaron estas actitudes. En todas las clases constatamos que, nada más presentar el proyecto, surgieron unos líderes que ayudaron a la organización; se puede decir que fueron los alumnos que presentaron más seguridad y capacidad organizativa desde el principio. **Presentamos, a continuación, el proceso de trabajo de cada grupo, resaltando la actuación de los líderes.**

La clase de 3º A organizó un número musical en el que incluyeron dos bailes, mientras un grupo cantaba y otro interpretaba la música. Lo titularon: “Unidos por el baile”. Hay que destacar que **fue la clase con más estudiantes de música, como pasó en 1º de ESO**. Se encontraba CC10, al piano y CC13, al violín. También S., premio de percusión. Surgieron líderes para la organización, diferentes de los estudiantes de música; sin embargo, a la hora de crear la melodía, CC10 y CC13, asumieron la creación de la orquesta. Las siguientes **observaciones**, recogidas en el diario de clase, revelan la motivación de estos estudiantes desde el principio: “28 febrero, presentación de proyecto. Todos en círculo. A. destaca y coge a V.; quieren ser directoras las dos. L. G. pide un pandero para poner orden; se pone en medio con A. Se van creando grupos. Cuando faltan 15’ ya están ilusionados. A. organiza un *casting* en la sala de conferencias. B. y M. se van a escribir la historia”. En la siguiente sesión, anotamos: “Dos alumnas: A. y V. organizan a todos. Se crea un grupo de baile y otro de música con diversos instrumentos. CC10 se pone con un teclado a sacar la melodía y alrededor de ella, otros. Ál. G. escribe las notas que toca CC10, pero con letras, no en pentagrama. Grupo tranquilo y con pocos conflictos”. En la sesión del 27 de marzo, observamos: “Cada grupo trabaja en lo suyo; todos

implicados y avanzan. Al grupo de CC10 le dejo ir a un sitio más silencioso para componer. Cada uno trabaja en su grupo y aporta ideas. Están casi todos contentos con lo que hacen”.

Una alumna de esa clase, al preguntarle en el cuestionario final, “¿qué dificultades has encontrado para realizar la actividad?”, hizo referencia a CC10 diciendo: *“Componer la música era muy difícil, aunque estaba CC10 para ayudarnos con ella”*.

En la entrevista que se realizó a CC10 sobre su río musical, reconoció que había sido valorada por los compañeros y que la experiencia le había ayudado mucho en su autoconcepto:

- ¿Cómo te ha influido la actividad musical del Colegio? Porque sólo dices: “composición en primero de la ESO” pero, ¿eso, en qué sentido te ha influido en el aspecto musical?
- *Pues no sé, por ejemplo, para darme cuenta que sé más cosas de las que creo porque me di cuenta de que era capaz de componer música y de que era capaz de hacer una melodía, y más o menos, también para coordinar un montón de instrumentos, porque los demás no saben, no saben tanta música. Y pues para coordinar los instrumentos, que es complicado. Y no sé... que te hagan caso, todos.*
- ¿Y este año?
- *Este año me ha gustado, porque como ya tenían la experiencia de primero, pues ya estaban más coordinados.*
- ¿Has sentido que tenías ahí una función importante con los compañeros?
- *Sí, porque todo el mundo me preguntaba: “¿y aquí qué hago? ¿y aquí qué va? y no sé qué”. Y yo: “pues vale”. Y les ayudaba y eso.*

En la clase de 3º B, desde el principio hubo problemas para ponerse de acuerdo. Al final, no pudieron crear un único número musical y organizaron una especie de concurso con la actuación de los grupos que se habían creado en la clase, titulado: “Tú, sí que vales. Vaya parida” que revela cierta actitud despectiva hacia la actividad. Sin embargo, gracias a los líderes que surgieron, se fueron organizando.

De hecho, la tutora se acercó a ver durante un rato cómo trabajaban y comentó que los percibía motivados y disfrutando.

En la **cuarta sesión del trabajo de 3º B, anotamos en el diario**: “Bajan muy motivados y enseguida comienzan a trabajar. El grupo de F., muy desinhibidos; se ríen, se mueven, danzan e improvisan cantos; se ve que lo están pasando muy bien. A., un alumno bastante tímido, está muy expresivo; él con J. han escrito una canción interesante que han titulado: "Baila el cole, cole"; están entusiasmados, como observo por su modo de expresarse, moverse, reír y cantar”. **Al final de la sesión pregunté a A. B. y D.:**

- *¿Os está gustando la actividad?*
- (Gesto de indecisión) *Mola inventar cosas* –dice uno.
- *Te diviertes* –contesta el otro”.

A pesar de las dificultades de este grupo, **en la 5ª sesión, bajó al aula de música la tutora de 3º B y después de verlos trabajar, comentó:**

- *Están ilusionados. R. muy centrada, de pie, sin vergüenza y se relaciona con algunas con las que no se llevaba bien. Con este grupo –señala el de las compañeras –está mejor. F., no lo reconozco en esta faceta; en clase siempre está serio y formal. Az., siempre que hay un cumpleaños, sube a la tarima y canta algo simpático. Al., líder; es la delegada; muy aceptada, la apoyan y une grupos, porque está con todos. Los veo muy concentrados y disfrutando.*

La tutora, terminada su opinión, se paseó por los grupos. Observó lo que hacían y expresó su admiración.

La clase **de 3º C** preparó un guión teatral titulado: “No hay vida sin caos”, en el que integraron a todos los compañeros de la clase. En ese proceso tuvieron especial importancia unos alumnos entre los que se encontraba Al, delegado de la clase. Recogimos la siguiente **observación**: “Se organizan rápido, sin sentarse. Cla., me pide la hoja para apuntar. Hay jaleo, pero se oye taconear y dar palmas. Me preguntan qué hace el director musical y el de escena. A la media hora, Cla., ya tiene

organizados a todos y lee lo que cada uno va a hacer. El delegado hace una encuesta para ver si quieren tema real o imaginario. Todos están implicados y alegres; se mueven con naturalidad; rostros de gozo”.

En la tercera sesión, presentaron lo que había realizado cada uno. El que escribió el guión, Se., era un alumno tímido, pero con mucha facilidad para la expresión literaria; sin embargo, se apoyó en el delegado de clase para que fuera éste el que expresase ante los otros lo escrito y dirigiera el guión. También destacó musicalmente una líder, **CC11**, por **su capacidad para componer una canción y ensayarla a un grupo de compañeros. Anotamos en el diario**: “Al. cuenta la historia, que parece creativa y con valores sociales. CC11 trae una letra de canción que ha creado en su casa. Se separan en tres grupos y comienzan a trabajar con entusiasmo. Grupos de baile, historia y música. Están todos implicados. Los de la música experimentan con varios instrumentos. CC11 se coloca de pie y, a su alrededor, sentados, 13 compañeros, y les ensaya su canción; la aprenden tocando pitos y palmas y cantando con fuerza”.

La líder CC11 tuvo que inventar otra canción que respondiera mejor al guión. Y mostró gran responsabilidad cuando en la **6ª sesión** de ensayo tuvo que faltar por asistir a un certamen de coros. Dejó grabada la canción para que otra la ensayara. Asumió la dirección CC12. Así lo **recogí en el diario** de clase: “CC11 ha ido a un certamen de coros de Madrid y ha dejado grabada una canción para que las compañeras ensayen; comienzan, pero quieren cambiar el ritmo; dirige CC12, que pide irse fuera de la sala con otras para cantarla con más ritmo”.

La clase de 3º D elaboraron un musical que titularon: “Gris”, consistente en chicos que se llevan mal al inicio y luego se reconcilian. **Surgieron dos alumnas líderes desde el principio**, como describimos en el diario de clase, pero luego, N., delegada de la clase, tuvo problemas por su excesiva directividad: “El día que presenté el proyecto, enseguida, N. vino a pedir la hoja para escribir lo de cada uno; S. le ayuda. Al final de la clase tiene adjudicados a todos en la hoja”.

En las siguientes sesiones, surgió otra líder para organizar el grupo de baile, E. **Anotamos en la tercera sesión**: “Las dos directoras funcionan bien”. Pero en la

última sesión de ensayo tuvieron un conflicto las dos directoras, porque no salía demasiado bien; habían preparado algo demasiado complicado. Además, **N. quiso ser demasiado directiva, como le indica E. en medio de la discusión:**

- *Es que gritas mucho, se puede decir de otro modo* –le dice E.
- *Es que no hacen caso* –responde N. –*Me he montado el baile.*
- *Es que no tenías que montarlo tú sino ellos* –dice E.
- *Ya, pero si no, no sale nada* –responde N.

Presentamos, a continuación, **algunas respuestas de N. en el cuestionario final.** A la pregunta de si se había sentido capaz de realizar la actividad, **contestó:** *“Con el poco tiempo y el poco caso de los compañeros, no podíamos hacer mucho”.* Y al preguntarle qué había aprendido con la actividad, respondió: *“Que chillando no haces que te hagan más caso”.* Pero al preguntarle qué necesidades había satisfecho, dijo: *“Que he estado en mi salsa mandando, que soy muy mandona, y haciendo bailes, que es lo que me gusta”.* Sin embargo, a la pregunta sobre qué dificultades había encontrado, reconoció su falta de paciencia: *“Poca capacidad de atención de mis compañeros y la poca paciencia que tengo”.* Lo que está claro es que a N. le gustaba el rol de directora, porque al preguntarle qué cambiaría o mejoraría de su trabajo” respondió: *“No cambiaría ni mejoraría nada, bueno, tal vez lo intentaría, pero no puedo cambiar, así que haría lo mismo”.*

En **el proyecto de 4º de ESO** siguieron algunas líderes de los cursos anteriores, CC10, que tocaba el piano y CC12 que fue la que se atrevió a componer una letra y cantarla ella sola. **El comienzo de la actividad, CC10 lo vivió con cierta desmotivación,** pero la interpelamos para que sacara todas sus cualidades **y dijo:**

- *Echo de menos el trabajo del año pasado; éste me gusta menos.*
- *Vais a poder crear y quizás tú te podrías encargar de montar la obra* –le respondí. Y se marchó más animada.

En las siguientes sesiones, la observamos ayudando mucho a los compañeros para la interpretación instrumental, por lo que el resultado final fue estupendo.

Tras lo expuesto, no se puede sacar una conclusión sobre si trabajan mejor los grupos heterogéneos que los homogéneos. Tampoco sobre si lo hacen mejor los de menos número que los de más número de alumnos. Lo que sí está claro, es que las cordiales relaciones entre ellos y la presencia de algún tipo de líder, son factores condicionantes para el buen rendimiento de un grupo. También podemos afirmar que los alumnos que saben música, no siempre han sido los líderes de los grupos, aunque sí colaboradores positivos.

c) **Espíritu de superación para el logro de metas**

La motivación de los alumnos se manifestó en actitudes de gran expresividad y sensación de satisfacción, como venimos indicando, pero nos parece interesante destacar su relación con el logro conseguido. La motivación de logro es uno de los aspectos que más hay que potenciar pedagógicamente, porque “aspiramos constantemente al logro” (Paynter, 1992, p. 22). Está estrechamente unida a la satisfacción ante una obra terminada y se manifiesta en la actitud de esfuerzo y superación de metas para conquistar otras más elevadas. Es una actitud fundamental en las personas con una buena autoestima y una manifestación del “dinamismo interno” de auto-crecimiento (Elliot, 1997, p.22). De alguna forma, **las expresiones de los alumnos de diversos grupos manifestaron la motivación de logro:**

- *Me acordaré de que alguna vez inventé algo.*
- *Yo no sabía de música y me he puesto a tocar esto –señala el pandero– y parece que me gusta, lo paso divertido, y te acordarás que alguna vez has inventado una melodía, y te puedes sentir satisfecho.*

Es interesante **el diálogo de unos alumnos de 1º de ESO**, que presentamos a continuación, porque relacionaron los estados de ánimo, como estar contento, sonreír y estar felices, con el trabajo de grupo y haber logrado una canción reflejada en la partitura. Es esa sensación de integridad, de que algo está terminado coherentemente, la que les produjo satisfacción:

- *¿Cómo te sientes?–le pregunto.*
- *Contento, la verdad que estoy contento –me contesta con decisión.*

- ¿Sí...?
- *Sí, porque al menos el trabajo que he hecho se refleja en la partitura, bueno, que hemos hecho en grupo.*
- *Claro. Se refleja en la partitura ¿Y en qué más se refleja?*—indago.
- *En el resultado de la canción y en nuestro estado de ánimo, por ejemplo, —mira a sus compañeros— C. ahora mismo está sonriente, e I., también—* Reímos.
- *¿Y eso qué tiene que ver?*—indago.
- *Pues que somos muy felices todos, trabajando juntos.*

La composición de ese grupo fue un gran logro personal que nunca olvidarán. **Uno de los alumnos lo expresó, diciendo:** *“Esta canción no se me va a olvidar hasta que...”*. No acabó la frase, pero se puede intuir el final, “hasta que me muera”, como queriendo decir “nunca”.

En 1º de ESO, la mayor manifestación del logro conseguido se puede decir que estuvo en el concierto final y en la partitura que elaboraron. Expresaron que les gustó la experiencia y estaban contentos con la actuación del concierto, aunque muchos afirmaron en la entrevista estimulada por el vídeo, que les salió peor que en los ensayos. Pero, en general, reconocieron que lo que les cuesta esfuerzo es motivo de satisfacción. También valoraron el esfuerzo de la profesora, así como el ánimo infundido para lograrlo, y manifestaron actitud de agradecimiento. Así lo expresaron en varios momentos. En el mismo concierto, al final, subieron dos alumnos de los más difíciles, pero desinhibidos, a expresar su gratitud y satisfacción.

Y en una de las entrevistas estimuladas por el vídeo del concierto final, los alumnos de un grupo se expresaron del siguiente modo:

- *Ha sido un esfuerzo durante todo el curso; eh... estoy muy impresionado por lo que ya he dicho y te quiero dar las gracias a ti, M. A., que nos has ayudado mucho.*
- *A mí, sí me ha gustado, porque ha sido una nueva experiencia para aprender más cosas.*

- *Pues que ha estado bien, porque en los ensayos nos lo hemos pasado muy bien y luego, aunque nos hayamos puesto muy nerviosos en la actuación, también lo hemos pasado muy bien.*

El hecho de que todos los grupos de 1º de ESO –a excepción de uno–actuasen con esfuerzo y buen resultado, fue un logro positivo que presupone una cierta actitud de superación personal y, por tanto, de autoestima general promovida por esta actividad. De hecho, al ver la grabación final del concierto, sus expresiones denotaron satisfacción por el resultado.

Otra **observación** que podemos destacar es que fue necesario animar a unos alumnos más que a otros; percibimos que los más independientes afectivamente y con buenos resultados académicos, tenían un nivel de autoestima mejor y consiguientemente, su motivación intrínseca era mayor. Sin embargo, los alumnos más dependientes tenían la autoestima más baja y necesitaban más atención y ánimo para salir adelante. La **expresión de la siguiente alumna** es significativa al respecto: *“Me ha gustado, aunque hemos estado haciendo un poco el vago, pero bueno..., al final hemos podido salir adelante, porque tú nos decías que sacásemos algo, porque siempre has estado ahí todo el rato diciéndonos que siguiésemos y que lo podíamos hacer, aunque fuésemos un grupo numeroso y eso; Y que me ha gustado”*.

La actitud de saber disfrutar con una actividad como ésta, es una expresión de interés y motivación, que promueve la sana estima de uno mismo. **El siguiente alumno reconoció que se lo había pasado muy bien a pesar de los nervios del concierto:** *“Pues que ha estado bien porque en los ensayos nos lo hemos estado pasando muy bien y luego, aunque nos hayamos puesto muy nerviosos en la actuación, también nos lo hemos pasado muy bien”*.

La siguiente alumna quedó muy satisfecha, al final, con su actuación y con el aprendizaje personal obtenido: *“He visto que lo hemos hecho muy bien y que esto, nos ha enseñado a formar músicas por nosotros mismos, no hacer un baile con la música que conocemos, no, haciéndola por nosotros mismos”*.

La sensación de plenitud, de satisfacción ante la obra terminada, que Paynter (1999) relaciona con una estructura coherente en la composición, apareció en algunas composiciones de alumnos, no en la de todos. **Una tutora comentó en la entrevista apoyada en el vídeo** que se le realizó, tras ver la actuación del primer grupo de su clase: *“Me parece, primero, que los alumnos están en una actitud cómoda, porque los veo sonrientes, lo que quiere decir que eso les ha satisfecho. La forma en la que han organizado la música es como una música primitiva que es el origen de todo, de manera que ellos se han basado en la percusión de alguna forma ¿no? Y han seguido un orden, una presentación, a través de esas maneras, y luego han hecho una culminación y un final; me gusta eso, que tenga una estructura. En ese sentido, pues está bien. Me ha gustado”*.

Reconocer cualidades y obtener resultados positivos es, por tanto, motivo de satisfacción y potencia la autoestima. **Un alumno dijo al finalizar la actividad:** *“Nunca olvidaré lo que he sido capaz de componer”*.

Otra alumna, del grupo “El problema”, expresó que le gustó la actividad por ser un reto, lo que deja ver una cierta sensación de satisfacción por haber aprendido: *“Ha sido un reto de una cosa nueva para hacer”*.

En 3º de ESO, la superación y la satisfacción por el logro, quedó patente en sus respuestas al cuestionario tras la actuación final. Algunas hacían referencia a una valoración de su propia capacidad personal:

- *Crear cosas, canciones y expresarlo en público; hay que ser muy capaz para hacerlo.*
- *Sabía que lo podía hacer y que podía vencer mis miedos.*
- *He conseguido crear una música sólo con la ayuda de los compañeros.*
- *Al principio creía que no iba a poder, puesto que soy el que más hablaba, pero me di cuenta de que sí.*
- *Soy capaz de memorizar los bailes y no soy muy tímido.*
- *Era una actividad de superación.*
- *Me he reído y he aprendido lo difícil que es hacer una obra.*

- *Mi meta era terminar el guión y la notas, bien, que fuese divertido y pasármelo bien, y lo hice.*

d) Esfuerzo

Una manifestación de motivación y espíritu de superación es el esfuerzo, tan necesario en el trabajo de un estudiante. Esta actitud la pudimos observar en muchos alumnos a lo largo de todo el proceso de trabajo, incluso reconocieron y valoraron su necesidad, al final, después de ver el resultado de su actuación en el vídeo. De hecho, algunos reconocieron que al principio, en los primeros ensayos, les faltó esfuerzo y seriedad.

En la **entrevista de autoevaluación** siguiente, se puede apreciar la **experiencia de esfuerzo que realizaron las alumnas de un grupo de 1º de ESO** para lograr el objetivo, destacando la dimensión solidaria del mismo como muy positiva al destacar que la ayuda de todos sirvió para conseguir un buen resultado.

- *Nos ha costado mucho, pero nos hemos esforzado y nos ha quedado bien.*
- *Había cosas difíciles que, ensayándolas, hemos conseguido saber hacerlas.*
- *Cuando algo no le salía a alguna, la hemos ayudado y lo hemos logrado.*
- *La canción costaba mucho al principio y, al final, con la ayuda de todas, lo hemos conseguido.*
- *Nos hemos esforzado.*

Los **alumnos de otro grupo**, también en la entrevista de autoevaluación, expresaron la **importancia del esfuerzo**, incluso **lo relacionaron con la diversión y el aprendizaje**, en el sentido de que les mereció la pena esforzarse por lo bien que lo pasaron.

- *Para todos un 10, aunque nos ha salido un poco corto, pero nos hemos esforzado.*
- *Ha merecido la pena el esfuerzo, porque lo hemos pasado muy bien imaginando canciones, notas y aprendiendo dónde poner las notas.*

La premura del tiempo fue un condicionante que les ayudó a esforzarse para tener la composición terminada en la fecha indicada, como expresó el siguiente **alumno de 1º**: *“Al principio vagueando y de juerga, pero luego, como había poquito tiempo, nos hemos esforzado y lo hemos hecho bien”*.

En cualquier acción educativa es importante que existan unos límites expresados a través de unas **condiciones**. En los proyectos de esta investigación **se establecieron las mínimas y los alumnos procuraron sujetarse a ellas**, como muestran las siguientes expresiones de **alumnos de 1º de ESO, al ver la grabación del concierto y de los ensayos**:

- *Pues que todas estas grabaciones no las hemos hecho en un día, sino que hemos tenido tiempo y nos hemos esforzado para poder hacerlas bien.*
- *Pues que yo creo que al principio empezábamos como así, de guasa, pero luego, empezamos a ponernos en serio y, al final, hemos conseguido hacer una canción, así que las cosas hay que hacerlas con esfuerzo porque si no, no salen.*
- *Pues yo creo que todas las cosas tienen su mérito, porque, por ejemplo, la nuestra, aunque dura poco, está “currada”.*
- *Nos hemos esforzado mucho y hemos hecho un buen trabajo, pero también ha habido momentos de guasa; nos ha gustado mucho porque hemos aprendido, también, música.*

Los alumnos de **3º de ESO** también valoraron el esfuerzo realizado para sacar adelante el proyecto, en las razones expuestas en el cuestionario final. **Una de las directoras dijo**: *“Me ha costado mucho sacar adelante la obra, pero salió”*.

Las siguientes **expresiones de diversos alumnos de 3º**, dejan patente que esta actitud la consideraron positiva y necesaria para sacar adelante cualquier actividad:

- *Todo lo hemos hecho nosotros y con nuestro esfuerzo.*
- *Que con esfuerzo se puede hacer todo mejor o peor.*
- *Que a base de esfuerzo se consigue todo, sea mejor o peor, pero sólo por lo que trabajamos sale bien.*

- *Que con un poco de esfuerzo podemos realizar una actividad difícil y, sobre todo, a saber dar tu brazo a torcer cuando hay otras ideas.*
- *Que montar una obra, por pequeña que sea, cuesta mucho, porque depende de muchas personas.*
- *Me he esforzado mucho y al final he logrado mis objetivos.*
- *Como iba un poco agobiado, porque veía que llegaba el final y la música no estaba del todo bien, mostraba mucho más esfuerzo para que quedara bien.*
- *Lo podíamos haber hecho mejor si hubiésemos puesto un poco más de nuestra parte.*

e) **Seguridad y superación del miedo escénico**

La seguridad de muchos alumnos se expresó en la superación del miedo escénico. La actividad desarrollada, les ayudó a lograr autodomínio en el escenario y, ese logro, se convirtió en ellos, en un potente medio de fortalecimiento de su autoestima personal.

Un grupo significativo de **alumnos de 3º de ESO**, al preguntarles en el cuestionario final, “**¿qué necesidades personales has satisfecho?**”, lo expresaron de diversas maneras:

- *Perder parte de la vergüenza que tengo.*
- *A cantar mejor y a perder el miedo escénico un poquito.*
- *A tener menos vergüenza en un escenario y a trabajar mejor en grupo.*
- *Convivir mejor con los compañeros y tener menos miedo a salir al escenario.*
- *Tener menos vergüenza al subirme a un escenario con gente que no es de mi clase.*
- *Subir a un escenario y bailar delante de mucho público.*
- *Me ha gustado mucho subirme a un escenario a cantar con otros compañeros y no sola.*

- *La inseguridad de subirme al escenario delante de mucha gente, la he superado un poco; y conocer, de otras maneras, a mis compañeros y amigos.*
- *He perdido la vergüenza.*
- *Superar el miedo escénico.*
- *Subir al escenario, ver a todos los compañeros y no ponerme nerviosa, sino segura de mí misma.*

f) Autoconocimiento

Si la inteligencia intrapersonal implica el conocimiento de uno mismo, toda actividad que promueva el autoconocimiento, contribuye a desarrollar dicha inteligencia. Podemos afirmar que los proyectos musicales de este itinerario de investigación, fueron eficaces estrategias para ello.

Una forma de adquirir conocimiento personal es, por tanto, auto-reconocer cualidades personales. A determinados alumnos, **la actividad les sirvió para caer en la cuenta de habilidades que no conocían**, como la de poder crear, o el sentido del ritmo; esto fue importante, sobre todo, para algunos alumnos con dificultad en su autoestima, porque les hizo sentirse seguros y capaces de lograr algo.

El siguiente caso nos muestra a **un alumno de 1º de ESO**, con dificultades académicas que, a lo largo del proyecto musical, estuvo muy motivado y no generó ninguna dificultad, sino que estuvo en una actitud de participación e interés continuo. Parece que le ayudó a reforzar su estima personal. En la entrevista, cuando se le preguntó: “¿qué has aprendido musicalmente?”, contestó en plural, con gran seriedad, lo que indica que fue muy importante: “*Creíamos que no teníamos “cualidad” para algo y hemos visto que podemos crear y que tenemos sentido del ritmo*”.

En 3º de ESO, la actividad **también les ayudó a conocerse y a descubrir aspectos personales que no sabían que tenían** e, incluso, reforzar cosas que les gustaban y no habían podido desarrollar:

- *No se me da mal la interpretación y me gusta dirigir, pero parece que no tengo autoridad.*
- *Iba con entusiasmo pero con poca capacidad de interpretación.*
- *Así sabes lo que aportas a los demás y la imaginación que tienes.*

Y al preguntarles “¿qué has aprendido?”, varios alumnos de 3º respondieron haciendo referencia a la constatación de sus propias cualidades:

- *Que la gente me sepa escuchar por lo que soy y puedo aportar al resto; que no soy la clásica “empollona”, sino que también tengo virtudes y defectos como todos.*
- *A utilizar mis virtudes para los demás.*
- *A conocerme mejor, mis capacidades. Y que un grupo, aunque cueste mucho, puede llegar a ponerse de acuerdo.*

Pero, sobre todo, resaltaron el **autoconocimiento de aspectos musicales, lo que supone una manifestación de desarrollo de la INMU**, como analizamos más adelante.

- *Conocer cosas nuevas de la música.*
- *He tocado percusión, ya que se me da muy bien y he compuesto, junto con mis compañeros, una melodía.*
- *Creí que nunca tocaría un tambor en un escenario.*
- *He mejorado tocando los instrumentos.*
- *Mi faceta de actor.*
- *Mi necesidad era componer música y bailar a un público.*
- *Me he sentido bien porque me he superado en torno a realizar una canción.*
- *Poder tocar con mis amigas algo hecho por nosotras.*
- *Cantar en público en un escenario, porque uno de los sueños de pequeño era ser cantante.*
- *Tocar el piano delante de tanta gente me ha gustado mucho, porque me he superado a mí misma.*

- *Me ha gustado el actuar, porque desde siempre me ha gustado salir al escenario y que la gente me vea, aunque a veces me ponga nerviosa.*
- *Haber subido al escenario, que me encanta.*
- *Me encanta subirme a un escenario; hacer lo que sé y ver cómo la gente me aplaude.*

Incluso, **dos de ellos lo relacionaron con el rol que adoptaron en el musical:**

- *Actuar y ser el bueno del guión que salva a todos.*
- *Actuar por una vez de “malo de la peli”, que siempre me toca de bueno.*

Algunos **alumnos de 3º de ESO a la pregunta sobre ¿qué cambiarías o mejorarías?**, hicieron referencia a aspectos personales mejorables, que suponen un cierto nivel de autoconocimiento:

- *Tengo un poco mal carácter y, a veces, he dado una voz más alta que otra; eso cambiaría.*
- *Salir al escenario con más seguridad, más metida en mi papel y sonriendo.*
- *La escenografía y hablar alto, para que te escuche todo el público.*
- *Podría haber tenido más interés y ganas.*
- *Tomarlo más en serio.*
- *Poner un poco más de interés a la hora de trabajar con algo o con alguna persona que no me guste.*
- *Atender más y ayudar más a mis compañeros.*
- *Haber tenido más paciencia.*
- *Hablar menos y avanzar más.*
- *Atención a la directora y más caso.*

g) Valoración positiva de los otros

Mirar positivamente las cosas es un signo de autoestima. Esto **lo pudimos observar en muchos alumnos a lo largo del proceso pero, sobre todo, en sus comentarios finales.** El siguiente **alumno de 1º de ESO, al ver la grabación final**

del concierto, realizó una valoración positiva no sólo de su propio grupo sino de todos, lo que sería una expresión de su adecuada estima en este aspecto.

- *Que a mí me ha gustado mucho, cómo nos ha quedado la actuación, pero que a todos los grupos les ha quedado muy bien.*

Las expresiones de los alumnos de **3º de ESO reflejan que se apreció mucho esta actitud:**

- *Nos hemos compenetrado muy bien; hemos descubierto cualidades de otros que desconocíamos, etc.*
- *Teníamos que trabajar todos juntos; nos hemos conocido más.*

Al responder a la pregunta **“qué has aprendido”**, los siguientes **alumnos de 3º reflejaron en sus respuestas la valoración del otro:**

- *A valorar más el trabajo de cada uno.*
- *Tocar mejor los bongos; respetar a tus compañeros; no reírse de los demás porque alguien toque mal.*
- *Todos somos importantes para algo.*
- *He trabajado con compañeros que apenas conocía y me he dado cuenta de que son maravillosos.*

En la autoestima de algunos estudiantes, **influyó positivamente, el hecho de sentirse útil**, así como la relación con los compañeros:

- *Estar con los demás y saber que sirves para algo.*
- *Mejorar las amistades y ayudar a la gente que lo necesitaba.*
- *Comunicarme más con mis compañeros.*

h) Reconocimiento de la labor de los profesores

No es fácil que los adolescentes reconozcan y valoren la labor de sus profesores, sin embargo esta actitud se detectó en el siguiente **alumno de 3º** cuando se le preguntó “qué has aprendido”: *“A trabajar en grupo; y lo que puede costar a un profesor llevar una clase”*.

Y otro **alumno, también de 3º**, consideró el proyecto como una oportunidad, a pesar de las dificultades que supuso realizar algo, todos juntos, y destacó el esfuerzo y riesgo del docente, en este caso de la profesora investigadora, cuando se le preguntó, en la quinta sesión, qué le parecía la actividad:

- *MB para conocernos mejor y hacer algo en común –reflexiona. Hacer algo, 30, entre todos, está bien. Te has arriesgado mucho al dejarnos hacer esto. Ningún otro profesor nos ha dejado esta oportunidad –se oye a uno que le dice: "pelota".*

i) **Autonomía, autorregulación, libertad**

La autorregulación es una actitud personal directamente relacionada con madurez de la persona y, en consecuencia, con la autoestima, pero también con la convivencia. Los adolescentes suelen carecer de ella por la excesiva dependencia de los adultos. Sin embargo, en los proyectos realizados, pudimos observar el desarrollo de esta actitud, unida a la sensación de libertad y autonomía experimentada al trabajar. Lo expresaron en diversos momentos.

En **1º de ESO**, la mayoría de los grupos trabajaron con libertad, porque podían hacer lo que querían. Eso les motivó y generó actitudes de autonomía y autorregulación, que se reflejaron en el hecho de organizarse con rapidez y trabajar aprovechando el tiempo con interés, sin tener que decirles, en cada momento, lo que tenían que hacer. Esto fue, también, motivo de gozo y satisfacción. Algunos **alumnos** comentaron:

- *Haces una canción que es a tu gusto.*
- *Me ha gustado porque nos dejabas “por libre”*

Y relacionaron claramente esa sensación de libertad con un tiempo de trabajo ameno y entretenido, como expresó un **alumno**: *“Ha sido más ameno porque hemos podido hacer lo que queríamos”*.

Una expresión de autorregulación del propio trabajo fue el hecho de que algunos alumnos estuvieran midiendo en el reloj la duración de su composición, con

el fin de lograr que durase el minuto que se les había indicado. La siguiente **observación** es de un grupo que trabajó con mucho interés y gran constancia; cuando la profesora se acercó a oírles, en la cuarta sesión de ensayo, los observó cronometrando el tiempo y dijeron: *“Hemos conseguido 1 minuto y 50 segundos”*.

Los **miembros de otro grupo de 1º de ESO** valoraron, de alguna manera, la autonomía y autorregulación en la elaboración de su trabajo al expresar que les había servido para: *“organizarnos bien, sin necesidad de una guía ya hecha”*.

El siguiente **alumno de 1º**, experimentó **sensación de libertad al poder tocar un instrumento que le gustaba, el xilófono**:

- *He aprendido a tocar los instrumentos y tocar el xilófono, que me encanta.*
- *¿Antes te gustaba?* –indago
- *Antes no me dejaban.*
- *¿Nunca te dejábamos?*
- *No.*

Otra expresión de autorregulación observada fue la organización y orden en medio del “caos” que suponía bajar todos a la sala, coger los instrumentos y comenzar a hacerlos sonar cada uno a su modo, y en el mismo espacio.

La siguiente **observación es de las primeras sesiones de la actividad de 1º de ESO**. Los alumnos preguntaban demasiado, con expresiones como “¿puedo coger este instrumento?”, “¿dónde nos colocamos?”, etc. lo que indicaba bastante dependencia de la profesora; por ello, se procuró fomentar actitudes de autonomía, indicándoles que ya sabían dónde estaban las cosas y lo que tenían que hacer y que, por tanto, no era necesario que preguntaran y pidieran permiso con tanta frecuencia. Poco a poco, se acostumbraron a ir a la sala, coger los instrumentos, ir a sus lugares respectivos y ponerse a trabajar. Y lo mismo a la hora de recoger; siempre había algún rezagado o remolón pero, en general, guardaban los instrumentos, y regresaban al aula puntualmente.

En 3º de ESO, el siguiente alumno parecía no recordar la actividad de 1º de ESO, cuando destacó que se había sentido muy libre en 3º: *“Me pondría un 10. Nunca había hecho una actividad que hemos tenido que organizar y sacar adelante nosotros solos”*.

En el tercer ítem del cuestionario que se les pasó, se les preguntaba: **“¿Cómo de libre te has sentido al realizar la actividad?”**. En la gráfica de resultados se puede apreciar que la mayoría sintieron y valoraron la libertad dada (Gráfico 2).

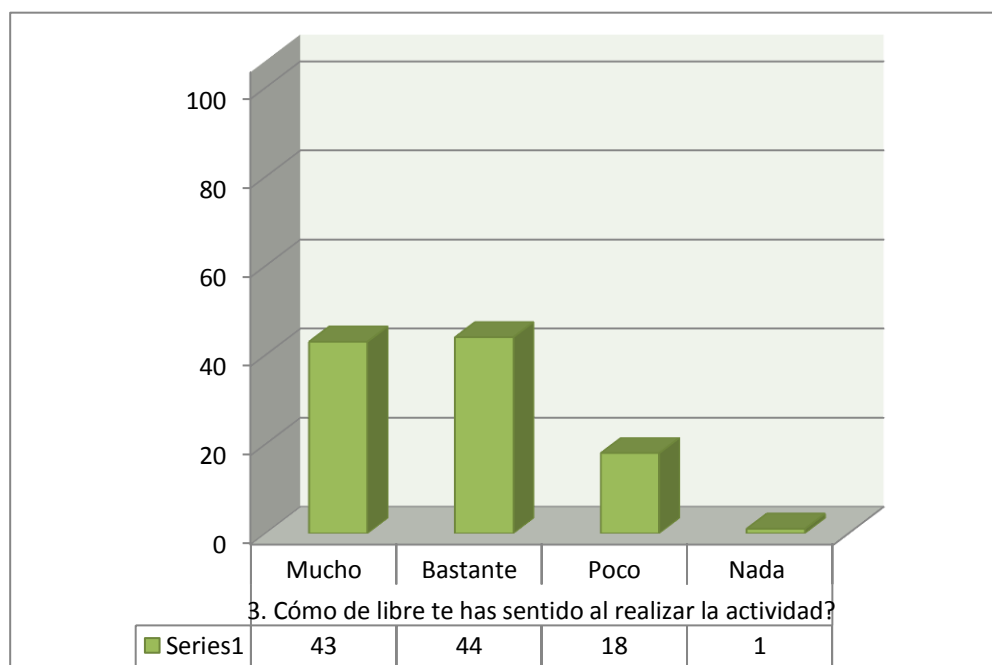


Gráfico 2. 3º ESO: Grado de libertad al realizar la actividad

A continuación, **presentamos sus respuestas agrupadas temáticamente:**

Libres porque se tuvieron en cuenta sus opiniones:

- *Podías aportar ideas con total normalidad; te las aceptaban.*

- *Podíamos elegir qué hacer de la actuación; éramos nosotros los que nos auto-dirigíamos y compartíamos todas las opiniones personales, y todas se tenían en cuenta.*
- *Aunque no fuéramos guionistas, nos dejaban opinar y hacer todo.*
- *Lo realizábamos en equipo, pero mis ideas han sido productivas.*

Libres porque pudieron realizar lo que querían:

- *He estado haciendo algo que me gusta mucho y se podría decir que lo he hecho un poco a mi manera.*
- *Al final, me dejaron bailar mi baile.*
- *Dejaban coger los instrumentos que mejor nos fueran y lo hacíamos nosotros solos.*
- *La profesora nos ha dejado componer lo queríamos.*
- *Cada uno ha hecho lo que ha elegido: bailar, jurado, cantar, tocar instrumento...*
- *Cada uno ha elegido su actuación y ha hecho lo que ha querido en la actuación.*
- *Tenía que hacer una canción en la guitarra, así que era libre para hacer lo que quisiera.*

Libres porque pudieron expresarse a su modo en el escenario:

- *Al final el papel te gusta y sientes sensaciones al estar delante de tanta gente pudiendo hacer tu propio papel; te ríes mucho.*
- *He tenido libertad de expresión en la obra, sobre todo cuando salí a bailar.*
- *Pude hacer mi papel, a mi manera.*
- *He ido manejando los focos como mejor me ha parecido que quedaría.*
- *Por no tener vergüenza delante de los compañeros.*

Libres porque no se sintieron presionados:

- *Hemos trabajado juntos sin nadie encima, organizándonos.*

- *La profesora nos ha dejado componer lo que queríamos.*
- *No hemos tenido que ceñirnos a nada, hemos hecho lo que queríamos y podíamos sin ninguna objeción del profesor.*

Libres porque aceptaron que son necesarios unos límites:

- *Dentro de los límites, podíamos hacer muchas cosas diferentes.*
- *Hemos podido hacer lo que hemos querido dentro de un límite.*
- *Podías hacer lo que tú querías, pero sujeto a unas normas, y a la elección de los demás compañeros.*
- *Ha habido cosas que no quería hacer y que he tenido que hacer.*
- *Siempre, lógicamente, debíamos hacer caso a las directoras.*
- *Lo que he hecho me ha gustado, pero hay que hacer lo que otros te dicen, también.*
- *Había que acatar órdenes, pero aun así, me he sentido normal.*
- *No es que cada uno pudiéramos hacer lo que quisiéramos, sino que había unos compañeros para decirnos cómo hacerlo.*
- *Tenía total libertad para crear la música que quisiera, pero tenía que tener una cierta relación al crear con lo que te dijeran que iba mejor o peor a la obra.*

La falta de recursos fue lo que mermó la libertad de algunos, pero no por ello dejaron de sentirse libres:

- *El instrumento que tocaba (maracas) no es lo que quería; no había muchos instrumentos que elegir y me tuve que apañar con ése; pero la actividad fue “superbién”.*
- *Aun pudiendo utilizar las luces, no he podido usar las de colores.*

Sin embargo, **varios alumnos no se sintieron tan libres por diversos motivos**. Algunos no aceptaron que hubiera compañeros que dirigían, si bien, hay que tener en cuenta, que en algún caso, los directores y directoras fueron demasiado directivos:

- *A la hora de trabajar en grupo, siempre estás dependiendo de alguien.*

- *Siempre estaban mandando.*
- *Los directores no te daban mucha libertad.*
- *Estaban ahí los supuestos directores poniéndonos normas, diciendo lo que estaba mal; un poco nerviosa te ponen.*
- *Nos iban diciendo lo que teníamos que hacer y nos colocaban como querían.*
- *Teníamos preparadas varias canciones con los bongos y sólo tocamos una, porque nos pusieron para bailar.*
- *Siempre teníamos que hacer lo que nos mandaban, aunque nos pareciera algo ridículo y sin sentido.*

8.3.2. Actitudes relacionadas con la convivencia y el compañerismo (inteligencia interpersonal)

Es fundamental observar las relaciones sociales de un estudiante para comprobar si la autoestima es adecuada o, por el contrario, hay que reforzarla. La inteligencia intrapersonal e interpersonal están, en cierto sentido, interconectadas. De hecho, el trabajo cooperativo realizado en los proyectos musicales de este itinerario, nos permitió observar, no sólo actitudes relacionadas con el autoconcepto sino también, actitudes relacionadas con la inteligencia interpersonal.

Al tratarse de escolares, las manifestaciones de inteligencia interpersonal las agrupamos, en dos bloques: las que se refieren a la “convivencia”, entendiendo por tal la capacidad de relacionarse positivamente con los demás y con el entorno, y las que se refieren al “compañerismo”, entendiendo por tal las relaciones positivas que se establecen en un aula entre los alumnos.

En ocasiones, la persona con baja autoestima se relaciona mal en el grupo y tiene dificultades en el trabajo cooperativo; por ello, antes de presentar las actitudes positivas, presentamos, a continuación, las que muestran cierto problema en el desarrollo de las relaciones interpersonales.

8.3.2.1. Actitudes que manifiestan dificultad en las relaciones interpersonales

a) Dificultad para consensuar ideas en un grupo

En 1º de ESO, algunos grupos encontraron dificultades en la relación con los compañeros y, consecuentemente, se sintieron menos satisfechos y entusiasmados. Tal es el caso de **un grupo muy numeroso, formado por ocho chicas y cuatro chicos** que, en los ensayos, no terminaban de ponerse de acuerdo en el baile que estaban preparando, porque todas las chicas querían hablar, mientras que los chicos preparaban con interés y más compenetración el acompañamiento de percusión. Al realizarles la **entrevista de autoevaluación**, se valoraron con notas más bajas que las de otros grupos, reconociendo sus limitaciones, aunque se puede apreciar que también valoraron el esfuerzo realizado:

- *Me pondría un 6, porque no nos hemos puesto de acuerdo, pero hemos trabajado.*
- *Yo un 6, porque todos hemos trabajado pero cada uno por su parte.*
- *Yo un 7, porque ha estado bien, aunque ha habido bastante lío con la música y el baile.*

Esta dificultad la constatamos también en los mismos alumnos, cuando cursaron 3º y 4º de ESO. **La clase de 3º B** no fue capaz de preparar un único musical, sino que tuvieron que optar por integrar en un “concurso” actuaciones de distintos grupos. Fue una alternativa a la **falta de consenso entre ellos**. En el siguiente **diálogo de varias alumnas**, se aprecia a una de ellas con dificultades para aceptar la decisión tomada:

- *L. Si hubiéramos elegido un tema que nos gustara a todos, sería mejor – intervienen otros enfadándose con ella, y sigue–, encima que no nos gusta el tema...*
- *A. Sí me gusta la actividad; hay días que me aburre un poco. El tema no me gusta.*
- *Sa. El tema lo votamos entre todos.*

b) Dificultad para escuchar las opiniones de los otros

Generalmente, los alumnos a la hora de dar opiniones se escucharon, pero en ocasiones fue necesario llamar la atención a alguno, o utilizar estrategias de control, como recordarles que hay que levantar la mano para hablar y respetar el turno de palabra. Esto se puede considerar una manifestación de cierta falta de autorregulación y excesiva dependencia del adulto.

La siguiente **observación de 1º de ESO ilustra la dificultad de algunos alumnos para escuchar las interpretaciones o explicaciones de los compañeros.**

Los grupos de cada clase, en la segunda sesión, tenían que explicar ante los demás el proyecto inicial de lo que estaban componiendo, incluso, si tenían algo elaborado, interpretarlo. Mientras, se les grabaría en vídeo. Un grupo de cuatro alumnas presentó una canción relacionada con los exámenes, y trataron de interpretar lo poco que tenían compuesto. **La profesora observó** que varios compañeros no las escuchaban. Por no interrumpir la interpretación, tuvo que acercarse con la videocámara para grabar mejor la canción; al finalizar, aprovecharon para decirle que se habían puesto de nombre: “El problema”; el resto de compañeros no se enteró, porque estaban hablando. Decidió parar la grabación y **les dijo a todos**: “*Estas compañeras han hecho algo muy interesante que todos tendréis que hacer, pero no las habéis escuchado* –se hace silencio expectante, y continuó –*Pero no os voy a decir, de momento, qué es*”. Se quedaron pensativos y en silencio un momento, y continuaron la sesión más atentos.

c) Dificultad para compartir los instrumentos musicales

Otra dificultad constatada en relación con la convivencia, fue compartir los instrumentos musicales con los que se contaba. Tanto en 1º como en 3º o 4º de ESO, la distribución de los instrumentos disponibles fue motivo de conflicto en algunos momentos pues había pocos para el número de alumnos existente en cada aula.

Los siguientes textos son **observaciones recogidas en las anotaciones de 1º de ESO, que muestran la dificultad inicial para compartir los instrumentos**. Ocurre **sobre todo con los bongos**, que fue un instrumento muy demandado:

“Observo que se produce un problema en la sala de música, porque los alumnos de tres grupos quieren los bongos y sólo contamos con unos. Se han pasado la hora “intentando conseguirlos”. R., que estuvo expulsado el otro día y se ha unido al grupo de N., quiere los bongos y, como los están utilizando otros alumnos, se ha pasado el rato de mal humor y protestando. En el último rato de la clase, ha conseguido que se los dejen y se ha puesto a tocarlos con gran habilidad”.

“Un grupo de niñas, con C. y M. al frente como líderes positivos, trabajan en inventar melodías nuevas con la flauta y el carillón. Mientras, otras compañeras del mismo grupo: S., M. y L. protestan porque no tienen los instrumentos que están utilizando un grupo de chicos. Incluso “aporrean” en algún momento el pandero, para hacerse notar y molestarles”.

“En un rincón de la sala de Música, cinco chicos han trabajado bastante y con gran interés. Todos tenían algún instrumento, incluidos unos bongos que trajo uno de ellos. Al final, unas chicas van a pedirles los instrumentos y no quieren dejarlos, porque están ensayando”.

Todas estas dificultades se dieron, sobre todo, en las primeras sesiones. Consideramos que es justificable, no sólo por la escasez de instrumentos, sino porque cada uno quería experimentar el tocarlos, para ver si eran capaces de hacerlo con corrección. Poco a poco fueron organizándose mejor y definiendo el instrumento que cada uno iba a tocar, lo que facilitó las cosas. De hecho, observamos, en algunas sesiones, que ensayaban un rato y luego se prestaban el instrumento –sobre todo los bongos– unos a otros.

d) Objeción escolar

La baja autoestima también tiende a expresarse entre los adolescentes, con desmotivación, pasividad, bajo rendimiento académico y, en algunos casos, generando problemas de convivencia. Tal es el caso de los que denominamos, **líderes negativos u objetores escolares. Sólo destacaron en 1º de ESO.**

Presentamos, a continuación, la **observación del grupo G5 de 1ºA**, pues su nivel de objeción llegó a tal punto, que no quisieron actuar en el momento del concierto final.

Esos alumnos estaban liderados por un alumno al que se cambió de aula al comenzar la segunda evaluación. En general, se trataba de chicos muy desmotivados hacia el estudio, dos de ellos repetidores –el líder, llamado E. y otro, M.– y uno de nacionalidad china, recién incorporado al Centro, con un nivel general de conocimientos muy bajo y muy poco integrado. El líder y D. generaron problemas de disciplina a lo largo de todo el curso en las diversas asignaturas, incluso faltaron a alguna de las sesiones por estar expulsados del Centro algún día. La profesora observó que estos alumnos, aunque no lograron motivarse con la actividad musical, en las sesiones de ensayo trabajaron, en algunos momentos, con cierto interés. Al tener que presentar la composición musical al resto de sus compañeros de aula, no pudieron hacerlo por faltar alguno, así que les exigió en la sesión siguiente, que la interpretaran; a pesar de todo, faltó D. Transcribimos, a continuación, unas **anotaciones** que reflejan lo que estamos diciendo: “Este día no está D. porque fue expulsado. Les digo que preparen la composición y la interpreten en esta sesión. Se ponen a ensayar con un carillón, claves, flauta y una especie de rueda de plástico, de una “chuchería”, que J. ha traído y la toca entrechocándola. Hay que llamarles la atención durante el rato de ensayo, y por fin, me acerco para que interpreten la pieza. Lo hacen; dura sólo unos 30´´. Les hago repetirla y les grabo. E. –al que considero líder negativo– está sentado con una postura recostada en la silla, con las piernas abiertas y extendidas expresando desmotivación; toca notas en el carillón sin orden ni concierto. Sin embargo, observo más motivado a R., con las claves y M., que toca

la flauta. R., tiene cierta cara de preocupación, pues sabe que si no sacan adelante algo, suspenderán la evaluación”.

Consideramos que la presencia de “objetores escolares” dificulta enormemente el correcto desarrollado de cualquier actividad cooperativa. Estos alumnos necesitan una atención más personalizada, que no siempre el profesor puede prestarles.

e) Pasividad

La pasividad fue constatada en pocos estudiantes, de hecho, a los que observamos pasivos, se les interpeló y animó a colaborar de alguna manera. Esta actitud se puede considerar una manifestación de desmotivación.

En **3º de ESO**, hubo uno o dos alumnos en cada aula que **optaron por apuntarse a la iluminación, pensando que así no harían nada**; pero el trabajo de grupo les ayudó a remontar, llegando a integrarse más o menos bien, por lo que se puede afirmar que, de alguna manera, la actividad musical les reforzó su autoestima. La siguiente **observación lo ilustra**.

Dos chicos de 3º A se apuntaron a iluminación, porque así no tenían que hacer casi nada, según ellos. La profesora les animó a colaborar en el proceso de creación del musical. A partir de ese momento, estuvieron más participativos en las sesiones de ensayo y, en el cuestionario final, se expresaron del siguiente modo:

- *Me he sentido capaz porque estaba muy motivado. He aprendido a trabajar en grupo e inventar canciones.*
- *Me ha gustado y me lo he pasado bien. He aprendido a trabajar con mis compañeros.*

La pasividad se expresó, a veces, en acciones que implicaban desorden y que suponían un trabajo añadido a los compañeros del grupo y a la profesora. La siguiente observación fue en 4º de ESO.

Durante la segunda sesión, algunas alumnas no trajeron la flauta ni la partitura al aula de Música, mostrando cierta vagancia y desinterés, ya que se la habían dejado en su aula de 4º. En la tercera sesión, ese grupo de alumnas volvió a repetir la conducta; **anotamos**: “Bajan con ilusión a ensayar, pero llevan las mochilas porque se van luego y, un grupo de alumnas –L., L., M., S. y L. –, las dejan tiradas por cualquier sitio, cogen carillones, se agolpan en el suelo. Todo con mucho desorden. Parecen haber olvidado el hábito adquirido en los cursos anteriores. Tengo que ordenarlas. La partitura, la habían dejado en la clase; les indico que vayan a por ella. Al rato ya están colocadas. Sin embargo, otro grupo baja con orden y se pone a ensayar”.

Algunas de esas alumnas, tras los ensayos finales, siguieron repitiendo acciones disruptivas, como recogimos en la siguiente **observación** del diario: “Al final observo que todos recogen, pero L. y A. se dejan el carillón en el salón y se van. Sin embargo, CC10 y R., se preocupan por ir a buscarlos y guardarlos en el armario. Al día siguiente, se lo comento a L. para que tenga cuidado la próxima vez”.

En general, tenemos que reconocer que un reducido número de alumnos no se motivaron suficientemente con estos proyectos musicales. Consideramos que la presencia de alumnos objetores, pasivos, o poco disciplinados en un grupo, dificulta la eficacia del trabajo cooperativo.

8.3.2.2. Actitudes relacionadas con la convivencia

a) Trabajar cooperativamente y disfrutar con ello

Disfrutar, cuando se trabaja con otras personas, lo consideramos una manifestación de inteligencia interpersonal. Tanto los alumnos de 1º de ESO, como los de 3º, valoraron el haber realizado un proyecto musical cooperativamente.

Los siguientes **alumnos de 1º de ESO**, relacionan el trabajo cooperativo con pasarlo bien:

- *Trabajar en grupo es mucho mejor que trabajar solo, porque las cosas te salen mejor.*
- *Me ha gustado porque me lo he pasado bien haciendo la canción; nos ayudábamos cada uno mutuamente.*
- *Ha sido divertido, porque lo hemos hecho todos juntos.*
- *Ha sido divertida, porque hemos estado haciendo la composición todos juntos.*
- *He aprendido que la música en grupo es más divertida que si la toca uno solo.*
- *Colaboras y te lo pasas bien.*

Exponemos, a continuación, algunas **opiniones al respecto, de los alumnos de 3º de ESO, en el cuestionario final:**

- *Me gusta mucho trabajar en equipo y es una cosa que hemos conseguido hacer.*
- *Todos hemos participado y hemos aprendido a trabajar en equipo.*
- *Nunca habíamos hecho una cosa de estas características y, a la hora de la verdad, se nota quién lo trabaja y quién no.*
- *Ha sido interesante trabajar en equipo, coordinarnos y eso; creo que lo hemos hecho lo mejor posible y ha estado interesante.*
- *Una experiencia nueva para convivir mejor en el grupo de clase.*
- *El trabajo en equipo y ver que me puedo superar, aunque sea en un tema que no domino, como es la composición.*
- *Hemos aprendido a actuar en equipo y adaptarnos a los demás compañeros.*
- *Muy divertida y nos ha servido para mejorar en el trabajo en equipo.*
- *Otra forma de aprender y te ayuda a relacionarte más con los compañeros y a estar más unidos.*

Aunque el trabajo cooperativo les gustó y satisfizo, también, **reconocieron que no fue fácil**: *“Trabajar en grupo es muy complicado pero, a la vez, satisfactorio”*.

La expresión de **CC11** refleja que, aunque sea haciendo una cosa muy sencilla, **el hecho de trabajar en equipo, ya es positivo**: *“Ellos han sido un papel muy importante para que pueda continuar y darme fuerzas porque, aunque a veces no lo parezca, podemos llegar a ser un grupo unido tan sólo con una pequeña melodía”*.

Para varios **alumnos de 3º de ESO**, el trabajo cooperativo fue el mayor motivo de disfrute con la actividad, como indicaron **en el cuestionario final, al preguntarles “¿cuánto has disfrutado a lo largo de las sesiones?”**:

- *Convives mucho con tus compañeros y te das cuenta de que entre todos estamos creando algo.*
- *Ver cómo todos mis compañeros se preparaban lo que iban a realizar y ver a mis compañeros expresando las ideas para montar un baile, es divertido.*
- *Me lo he pasado muy bien con todos, bailando y actuando; eso siempre resulta divertido.*
- *Aunque, a veces, había un poco de tensión, porque no conseguíamos ponernos de acuerdo, siempre lo superábamos, y el trabajar todos juntos ha significado “diversión”.*
- *Cada día hacíamos algo más y era interesante.*
- *Hemos trabajado en grupo para sacar la melodía, nos hemos divertido y hemos tenido mucha imaginación.*
- *Lo que hacía me gustaba mucho; aparte de tocar el piano; también ayudar a mis compañeros.*
- *Me lo he pasado muy bien inventando nuestras propias coreografías musicales.*

El siguiente alumno encontró, en el proyecto realizado, un momento de diversión y disfrute que, quizás, no había tenido nunca con los compañeros: *“Me lo he pasado en grande”*.

De lo expuesto se deduce, que a los adolescentes les motiva cualquier actividad que les permita convivir con los compañeros, al tiempo que se convierte en un medio para desarrollar la inteligencia interpersonal.

b) Comportamiento correcto en el aula

El correcto comportamiento de los adolescentes en las aulas, puede estar condicionado por muchos factores. No es objeto de esta investigación analizar dichos factores; sin embargo, resaltamos algunos que hemos observado y que han favorecido la positiva disciplina en los estudiantes.

Los **alumnos de 1º de ESO expresaron**, en distintos momentos, que se portaban bien porque no estaban en clase aburridos; en este caso, **la positiva convivencia se puede interpretar como directamente relacionada con una didáctica “amena” y motivadora.**

La siguiente **observación** se refiere a uno de los alumnos más inquietos, y con bajo rendimiento en la mayoría de las asignaturas, pero que trabajó con interés en la actividad musical. **Al realizar, a toda la clase, la entrevista estimulada por el vídeo del concierto final y de los ensayos R., dijo:** *“A mí me ha “gustao” mucho esta experiencia, y quiero decir que este trimestre nos hemos portado muy bien, porque, como hemos estado tocando los instrumentos y todo eso, pues no hemos estado en clase y no nos hemos aburrido; por eso nos hemos portado tan bien”.*

En la tercera evaluación del curso, ya no se realizó el proyecto de composición musical. El anterior alumno, **R.**, modificó negativamente su actitud. Un día, en el aula, **se expresó en voz alta del siguiente modo:** *“Como en la clase me aburro, por eso me porto mal”.*

Al terminar el curso y, antes de la evaluación final, se pidió a los alumnos de 1º de ESO, que escribieran en su cuaderno, una opinión sobre lo que había supuesto la experiencia musical del año. El análisis de esos materiales nos aportó expresiones muy positivas que reflejaban la satisfacción por la actividad realizada, entre otras

cosas. Pero en relación con la actitud que venimos comentando, el siguiente ejemplo es ilustrativo. **Una alumna también se refirió a la diferencia entre la actividad musical de la segunda evaluación y las clases más convencionales, impartidas en la tercera evaluación,** y las relacionó con su actitud: *“Esta tercera evaluación ha sido más aburrida y por eso me he portado peor”*.

c) **Respetar, escuchar y consensuar ideas**

El respeto y la escucha son otras actitudes constatadas, en relación con una convivencia positiva. Cuando algo les interesa, el respeto y, como consecuencia, la escucha, se agudiza. Esto **lo pudimos observar durante las actuaciones de los compañeros, tanto en los conciertos de aula, como en los conciertos finales de los respectivos cursos.** En general, mantuvieron la atención y el silencio, aunque, en algún momento, fuera necesario utilizar estrategias de control, con algunos alumnos, para que atendieran, respetaran y guardaran silencio, como se ha indicado anteriormente.

El entusiasmo ante una música bien hecha es la que les provocó admiración y, en consecuencia, la necesidad de silencio. Una **observación** significativa fue **durante el concierto de aula que tuvo 1º A.** El compañero nuevo que sabía percusión, S., quiso interpretar su composición él solo; para ello, trajo su tambor sordo y nos interpretó una pieza compuesta por él. El silencio y la atención fueron notorios. Tras la actuación, los gestos y aplausos de los compañeros expresaron gran admiración.

La aportación de opiniones y el respeto hacia las mismas, son actitudes que los adolescentes valoran, aunque no siempre sus acciones sean coherentes con ello. Llegar a consensuar ideas hasta lograr el resultado final, es un importante aspecto a potenciar. Hemos podido constatar algunas de esas actitudes. **El siguiente alumno de uno de los grupos de 1º de ESO más inquietos,** señaló: *“Como grupo, nos hemos puesto de acuerdo”*.

Los **alumnos de 3º de ESO**, también reconocieron haber aprendido a respetar las ideas de los otros y lo relacionaron con la buena organización del trabajo:

- *Que si quieres sacar algo adelante en grupo, tienes que tener una buena organización y motivación por el trabajo y respetar las ideas de los demás.*
- *A trabajar en grupo y que no es fácil organizar algo con toda la clase y estar de acuerdo.*
- *A hacer un trabajo y a coordinarme con toda la clase.*
- *A que en las obras de verdad hace falta mucha organización y mientras lo preparan, se tienen que divertir, como me ha pasado a mí.*

En **3º de ESO**, al preguntarles en el cuestionario, “¿qué has aprendido?”, varias respuestas hacían referencia a ello:

- *A dar mi opinión sin imponerla y a convivir con la gente.*
- *A trabajar en grupo y a valorar lo poco, y a respetar y escuchar las opiniones contrarias.*
- *A trabajar en grupo y ver distintos puntos de vista y, además, pasarlo bien haciendo el musical.*

d) Compartir y cuidar los instrumentos musicales

Otra manifestación de convivencia positiva fue saber cuidar y compartir los recursos con los que se contaba, concretamente, en el caso que nos ocupa, los instrumentos musicales.

Tanto en 1º como en 3º o 4º de ESO fueron capaces de componer sus piezas con los instrumentos disponibles, que no eran demasiados. Algunos alumnos tuvieron pequeños conflictos, pero la mayoría de los estudiantes trabajaron positivamente. De hecho, poco a poco se fueron organizando y definiendo el instrumento que cada uno iba a tocar, lo que facilitó las cosas. En algunas sesiones ensayaban un rato y luego se prestaban el instrumento –sobre todo los bongos– unos a otros.

Un **aspecto observado**, que expresa una dimensión positiva de la convivencia, es que fueron capaces de cuidar los instrumentos sin que se deterioraran más que por el uso normal, salvo alguna excepción. Lo más negativo fue producido por algunos alumnos de los que dieron problemas de disciplina, que rompieron baquetas el primer día de ensayo, pero consideramos que no es significativo en el conjunto de la actividad. Por lo demás, hay que destacar que el resto de instrumentos permaneció bien. Incluso la guitarra, en manos de un alumno de difícil comportamiento, quedó en perfectas condiciones.

8.3.2.3. Actitudes relacionadas con el compañerismo

Las actitudes relacionadas con el compañerismo, se detectaron, en el modo de agruparse, en la integración y relación entre los compañeros y en el trabajo cooperativo realizado.

a) Integrar compañeros que no son del grupo de amigos

En el proyecto de **1º de ESO**, se permitió a los alumnos que organizaran los grupos libremente; **constatamos** que esto se convirtió en una especie de sociograma de cada aula, facilitándonos el conocimiento de cada uno. Los alumnos valoraron el haber trabajado con los que habían querido, como un medio para obtener positivos resultados. Sin embargo, algunos grupos no funcionaron satisfactoriamente, como se ha expuesto anteriormente.

Los siguientes alumnos, resaltaron lo enriquecedor que puede resultar convivir con personas diferentes. Valoraron, en sus opiniones, la importancia de haber aprendido a relacionarse un poco más. Esta capacidad de relación, la concretaron en “tratarse por igual” y en saber coordinarse.

- *Hemos aprendido a coordinarnos como grupo y a convivir. Ha sido un buen grupo, porque hay gente de todo tipo.*

- *Hemos aprendido a relacionarnos un poco más con los compañeros y a tratarnos igual.*

A excepción de algún grupo mixto, la mayoría de los alumnos de 1º de ESO, se agruparon por sexo y/o amistad; se trata de una actitud bastante frecuente en los adolescentes. La integración de compañeros que no pertenecían al grupo de amigos, supuso dificultad en algún momento pero, al final, fue positiva en la mayoría de los casos. Tal es el caso del **grupo mixto de 1º A, donde S., el alumno de percusión, optó por integrarse**, en vez de interpretar solo su composición. Tuvieron dificultades para acogerle y, tras el esfuerzo, lo lograron.

En los proyectos de 3º y 4º de ESO, la integración de compañeros quedó más patente, porque tuvieron que realizar la actividad entre toda la clase.

b) Aceptar que unos trabajen más que otros

El trabajo en grupo, cuenta con una dificultad frecuente, que todos no aporten lo mejor de sí mismos, sino que unos trabajen más que otros. Esto lo detectamos en diversas ocasiones.

La siguiente **observación** muestra la dificultad de tener que aceptar a compañeros que trabajan peor. La intervención de la profesora la consideramos importante para ayudarles a seguir adelante, porque los adolescentes necesitan, en algunos momentos, una intervención del adulto para mantener la motivación. “Al terminar la sesión de trabajo, C. y M. —**dos alumnas de las más responsables y mejores calificaciones de la clase**— se acercaron y me dijeron con un cierto fastidio en su voz: *Algunas compañeras de nuestro grupo no hacen nada*. Les respondí: *Ya me he dado cuenta, pero el trabajo de grupo es así, unos han de “tirar” de otros.*”.

Otra **constatación** fue la de un grupo que tuvo que integrar a una compañera que no estuvo en las primeras sesiones de trabajo, por enfermedad; a pesar de ello, el grupo se esforzó y al final obtuvo un buen trabajo de composición musical: “Una

alumna se acercó y me dijo con cierto fastidio en su tono: *Al venir I., hemos tenido que cambiar todo*”.

c) **Superar dificultades de relación para lograr la meta**

En ocasiones, la profesora investigadora tuvo que actuar de mediadora en pequeños conflictos que dificultaban seguir adelante con el trabajo. La siguiente **observación en 1º de ESO** es una muestra de ello: “Un grupo de 4 chicos, bastante amigos entre sí, está trabajando en una escalera. Cuando voy a observarlos, me encuentro con que están enfadados y parece que no sacan nada adelante. Actúo de mediadora en la relación, dialogando con ellos y animándoles a continuar con lo que tenían pensado. Enseguida se pusieron a trabajar con interés”.

El trabajo cooperativo realizado, les facilitó muchas de las actitudes de compañerismo observadas. Pudimos constatar, la importancia de que cada alumno aportara sus cualidades, realizando aquello que sabía hacer mejor: unos tocar la flauta, otros, la percusión, y otros el baile. Al final, eso les produjo gran satisfacción. Bastantes alumnos, **en las entrevistas de autoevaluación, resaltaron la ayuda mutua que existió para superar dificultades y lograr el trabajo final**. Anotamos algunas de sus **opiniones**:

Alumnos del **G4 de 1º A:**

- *Al principio estábamos mal organizados, no nos llevábamos bien y hemos conseguido organizarnos y nos ha salido bien.*
- *Al principio discutíamos, pero nos hemos conseguido sincronizar.*

Alumnas del **G1 de 1º B:**

- *Al principio, nos peleamos porque no salía nada, pero luego salió. Fue difícil.*
- *Cuando algo no le salía a alguna, le hemos ayudado y lo hemos logrado.*
- *La canción costaba mucho al principio y, al final, con la ayuda de todas, lo hemos conseguido.*

Los alumnos del **G5 de 1º B**, parece que se lo pasaron muy bien con la actividad:

- *También hemos tenido algún momento de risas, pero hemos estado bien en grupo.*
- *Nos hemos pasado un buen rato, nos hemos divertido y también hemos aprendido música; hemos hecho muchas cosas, y divirtiéndonos.*

Una alumna del **G3 de 1º B**, al comentar su autoevaluación, reconoció que aportó lo que sabía hacer: bailar cariocas, y no tuvo dificultad en expresar con sencillez que había ayudado a las otras en el trabajo: *“He ayudado a las demás a hacer sus cosas, y también, que los cariocas es difícil manejarlos”*.

El **G3 de 1º C**, tuvo **una compañera L.** que varió de instrumento. Es interesante lo que expresó en la autoevaluación, por la influencia del grupo.

- *Me han cambiado de instrumento todo el rato.*
- *¿Quién te ha cambiado?* – indago.
- *A veces el grupo o yo, porque no me gustaba. No me lo he trabajado.*
- *Pues yo creo que sí has trabajado, pero es tu opinión* –contesta otra compañera.

El **G1 de 1º D**, al preguntarles: “qué habían aprendido musicalmente”, respondieron centrándose mucho en el aspecto cooperativo del trabajo:

- *Yo he aprendido a tocar el xilófono.*
- *Yo, a tocar en “coro” y a trabajar en grupo.*
- *Y yo, a hacer partituras y ayudar a los demás.*

Los **alumnos de 3º de ESO**, también lo experimentaron y expresaron en el cuestionario:

- *He sido capaz de trabajar en grupo con gente que no te llevas tan bien.*
- *El juntarnos chicas de la clase en un grupo, sin llevarnos genial, y hemos sabido inventar una melodía.*

d) Ayudar y cooperar al bien común

La ayuda y cooperación mutua estuvo muy presente a lo largo de todos los proyectos realizados; de hecho, sin esta actitud, difícilmente se puede sacar adelante cualquier trabajo cooperativo.

Varios **alumnos de 1º de ESO, en la entrevista de autoevaluación**, expresaron de diversos modos que, haber realizado juntos el trabajo, fue un aliciente para seguir adelante, sobre todo en momentos de desánimo:

- *Cuando algo no le salía a alguno le hemos ayudado y lo hemos logrado.*
- *Porque hemos estado con los compañeros que queríamos.*

Algunos manifestaron la importancia, en un aprendizaje cooperativo, **de aportar las ideas o habilidades de cada uno, para conseguir resultados óptimos**. Se descubre, por tanto, una valoración del grupo. Además, se dieron cuenta de que podían crear su propia música y que, aunque sonara distinta, era importante porque era de ellos:

- *De poquito en poquito, cada uno ha puesto cosas.*
- *Entre todos es posible.*

En la entrevista de autoevaluación señalaron **lo importante que había sido para ellos formar equipo, trabajar todos en grupo y tocar juntos**. Algunas de esas expresiones son las siguientes: Hemos aprendido...

- *A tocar en coro y a trabajar en grupo.*
- *A hacer partituras y ayudar a los demás.*
- *A trabajar en grupo, que es mucho mejor que trabajar solo, porque las cosas te salen mejor.*

En **3º de ESO**, al preguntarles en el cuestionario final: “¿qué has aprendido?” también hicieron referencia a este aspecto:

- *Que es muy importante estar unidos y trabajar en equipo para que las cosas salgan bien.*
- *Que es muy difícil que en un grupo todo salga bien y quede coordinado, pero cuando al final sale bien, uno se siente muy a gusto.*

8.3.3. Indicadores de INMU detectados en los estudiantes

Entendemos la INMU como la Competencia Musical, que se manifiesta o expresa, fundamentalmente, en tres formas musicales de conducta o acciones significativas: audición, ejecución y composición. Una persona es competente musicalmente, cuando es capaz de expresar o poner en práctica el conocimiento musical, en un contexto determinado. A esas competencias o formas prácticas de expresión del conocimiento las denominamos, *indicadores*. Suelen identificarse, observando las destrezas y habilidades de un sujeto. Entendemos por “destreza” la eficiencia al ejecutar una tarea, lo que implica una o más habilidades específicas para ello. Se puede decir, por tanto, que las destrezas de una persona expresan aquello en lo que es competente. Existe una gran variedad de destrezas musicales y, consecuentemente, de indicadores.

Teniendo esto presente, a continuación, presentamos las habilidades y destrezas, a modo de indicadores musicales, que a nuestro juicio, desarrollaron estos alumnos de Secundaria con las estrategias didácticas empleadas. Especial relevancia se le dará a la creatividad, entendida como “búsqueda y experimentación de formas nuevas” (Hargreaves, 2002, p.162). Éste es el concepto de creatividad que los estudiantes han practicado durante el proceso de composición musical, pues han tratado de hacer música experimentando y buscando formas y posibilidades musicales diferentes, sin grandes pretensiones de perfección compositiva musical, ya que ése no era el objetivo.

a) Posee habilidad para la interpretación instrumental

El contexto en el que se desarrollaron los proyectos, permitió a los alumnos utilizar con más libertad algunos instrumentos escolares como: el xilófono, el carillón cromático, el pandero, los bongos, las maracas, etc., e incluso, utilizarlos de otras formas. Un **alumno de 1º de ESO** se expresó del siguiente modo: *“Me ha gustado y he aprendido a tocar los carillones, y me ha gustado conocer que hay xilófonos de otras formas”*.

Otro **alumno** descubrió con gozo –por la forma en que nos contestó– que **sabía tocar un instrumento que nunca había utilizado**: “*Pues yo no sabía que sabía tocar los bongos*”.

Como la **flauta dulce** es el instrumento que más conocen y manejan en la Música escolar, muchos la emplearon en sus composiciones. Una observación curiosa es que nunca preguntaron en las sesiones de trabajo cómo se pone un sonido determinado, sino que ellos fueron sacando los sonidos y hasta tocaron notas de flauta inusuales para ellos que, incluso, escribieron en la partitura; tal es el caso del G3 de 1º B que, al elaborar su partitura y llegar a una nota de flauta que no sabían colocar, lo resolvieron dibujando la flauta y los orificios correspondientes, tapados, como aparece en la ilustración 2:

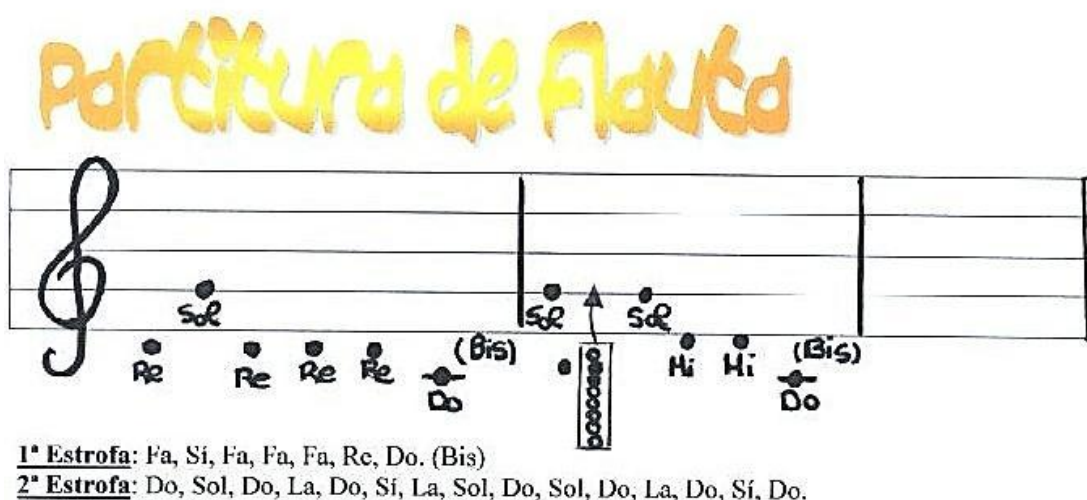


Ilustración 2: 1ºB, G3: Partitura de flauta

Otro **alumno** expresó con satisfacción: “*He aprendido cómo se pone exactamente el fa sostenido en la partitura*”.

El siguiente **alumno** relacionó su motivación para tocar instrumentos con una experiencia previa significativa, en la infancia: “*Yo tenía una armónica de pequeño y hacía cosas*”.

La guitarra fue poco utilizada, porque sólo se contaba con una en el aula y exige algo más de conocimientos. A pesar de todo, en las **anotaciones** recogimos: “J. ha cogido la guitarra porque dice que sabe tocarla y, efectivamente, parece que sí tiene idea. Toca con cierto interés”. La guitarra también la ha empleado una alumna de otro grupo, pero trajo la suya”.

El piano, lo usaron poco en la actividad de 1º de ESO, porque no lo tenían disponible, aunque los grupos que ensayaron en el aula de Primaria, pudieron utilizarlo; de hecho, CC10 lo aprovechó para crear la composición, como recogimos en las **anotaciones**: “El piano del aula de Primaria fue empleado desde el principio por el grupo más numeroso, 1º A, G 2, donde la alumna CC10, que sabe piano, sí puso interés en sacar la melodía”.

La siguiente **anotación recoge la destreza de S., cuando estaba en 3ºA, tocando la caja**. Fue durante la cuarta sesión de trabajo, en la que dos estudiantes, entre los que se encontraba S., habían actuado individualmente, en el concierto de la Semana Cultural, una actividad tradicional en el Centro: “A., ha cantado muy bien y S. ha tocado la caja admirablemente”.

En **3º de ESO**, al preguntarles en el cuestionario, “¿qué has aprendido?”, varios hicieron referencia al hecho de haber tocado algún instrumento inusual para ellos. Sobre todo, **los bongos**: “Nunca había tocado los bongos y se me dio bien”.

En general, los alumnos sintieron que habían satisfecho una necesidad personal al interpretar música con un instrumento, como reflejan las expresiones de algunos de 3º de ESO:

- *Tocar el piano delante de tanta gente me ha gustado mucho porque me he superado a mí misma.*
- *A mí me gusta tocar música; me daba igual el instrumento, pero que no fuera muy difícil.*
- *Tocar el xilófono, que me gusta.*
- *Que no sabía tocar el piano, pero lo he conseguido.*

El **alumno S.**, en la actividad de **4º de ESO**, tocó la **batería electrónica** en la pieza que interpretaron, y lo hizo muy bien, además se sintió satisfecho porque la batería electrónica se había adquirido recientemente en el Centro y casi nadie la sabía tocar. Respondió en el cuestionario: *“He tocado y he hecho lo que me gustaba en un escenario”*.

b) Es capaz de tocar en una pequeña orquesta

Cuando se toca en grupo hay que poner en juego diversas destrezas, tanto de tipo musical como personal, para lograr una adecuada coordinación. Con las estrategias empleadas en este itinerario de investigación, los alumnos pudieron desarrollar sus habilidades. Son interesantes, al respecto, las expresiones de unos **alumnos de 1º**:

- *No era difícil tocar los bongos; pero era un poco más difícil ir al mismo tiempo que el piano.*
- *He aprendido a coordinarme con otros.*

Otros estudiantes expresaron que habían aprendido *“a tocar juntos coordinándose cada uno con un instrumento”*, pero cayeron en la cuenta de la dificultad que supone. **Para la siguiente alumna fue “difícilísimo”**: *“Es muy difícil compaginar todo. Difícilísimo”*.

c) Crea música

Determinados adolescentes expresaron el deseo de **crear música casi como una necesidad vital**. El siguiente ejemplo muestra a un **alumno de 1º de ESO** el día que se presentó el proyecto que tenían que hacer. Se les dejó tiempo para expresar en voz alta su opinión y **D. que tenía la mano levantada, dijo**: *“Dos cosas: A mí me gustaría mucho componer. Y otra: a veces, cuando en mi casa me aburro, cojo una guitarra que a mi hermano le regalaron por su cumpleaños, y me pongo ahí a tocar y, a veces, no sé, me sale algo que suena bien...”*. Constatamos una motivación inicial en ese alumno y algo que, aunque parezca que no es importante, consideramos

significativo: “*cuando me aburro...*” Se puede interpretar la expresión como una condición para componer que implica, de algún modo, la necesidad de tiempo tranquilo para ello, algo de lo que se carece en muchos momentos.

Otra **observación** de la primera sesión de trabajo en 1º de ESO, fue la de un alumno bastante tímido, que cogió un carillón cromático y enseguida compuso una sencilla melodía. La profesora se acercó y le pidió que la interpretara. Lo hizo con prontitud y muy bien. Le expresó que le gustaba y observó satisfacción en la expresión de su cara.

Los siguientes alumnos de 1º de ESO valoraron mucho el haber hecho música “nueva”, es decir, que no está creada, sino que es inventada por ellos mismos. Podemos considerarlo una expresión de motivación y creatividad. Es destacable el hecho de que se dieran cuenta de que podían elaborar su propia música y que, aunque sonara distinta, era importante porque la habían compuesto ellos:

- *He aprendido a hacer música nueva.*
- *A tocar una canción nueva que no está hecha.*
- *A tocar una canción que hemos inventado por nosotros. Nunca habíamos inventado nada.*

Incluso, como a los chicos de esta edad les cuesta mucho cantar, **uno de ellos cayó en la cuenta de la importancia de la música solamente instrumental** como una alternativa muy valiosa: “*Una canción no hace falta que sea cantada, con que sea con instrumentos, ya vale*”.

Los adolescentes están muy acostumbrados a consumir música que pasa de moda con facilidad. Por ello consideramos significativa la **opinión de un alumno**, que cayó en la cuenta de que podía inventar canciones, para no tener necesidad de escuchar, únicamente, las de moda: “*He aprendido que se pueden hacer canciones sin necesidad de tocar las que están de moda; simplemente te salen notas, así como así, las vas poniendo y te sale una canción y no tiene por qué sonar como las otras*”.

Otro aspecto creativo observado y resaltado por los alumnos en las entrevistas, hace referencia al **uso de instrumentos “nuevos” para ellos**, porque nunca los

habían utilizado: “*Hemos conocido otros instrumentos y hemos inventado melodías*”, así como a **la obtención de diferentes posibilidades sonoras de los instrumentos**, sobre todo de percusión. En el trabajo de uno de los grupos de **1º de ESO**, la profesora observó que **un alumno golpeaba un lateral del pandero** como intentando obtener otros sonidos del mismo, entonces le interpeló:

- *¿Quién te ha enseñado a darle en un lateral?*
- *Me salió a mí hacerlo; empecé a tocar y tocaba por todos los lados, hasta que me salió* –respondió con rostro de satisfacción.

En general, podemos decir que **la mayoría de los alumnos de 1º de ESO quedaron motivados para componer**, porque se dieron cuenta que hacer una melodía y variarla o mezclarla con algún ritmo, no es tan difícil y, sobre todo, que no hay que ser compositor profesional para crear algo nuevo. Destacamos las expresiones de algunos alumnos, que reconocieron cualidades personales y se sintieron capaces de hacer algo que nunca habían hecho, componer:

- *Nos hemos dado cuenta que componer no sólo es de músicos.*
- *La actividad nos ha servido para saber más ritmos y mezclarlos.*
- *Para hacer melodías nuevas.*
- *Que con un ritmo puedes sacar una melodía bonita.*

Es significativo el siguiente **diálogo con un alumno**:

- *Que la música se puede hacer con las notas que te salgan de la cabeza.*
- *Que se puede hacer con las notas que te salgan de la cabeza* –le repito.
¿A ti te han salido notas de la cabeza? –indago.
- *Sí, una frase, no tiene mucho ritmo, pero a veces te suele salir ritmo.*

A lo anteriores alumnos, cuando realizaron el proyecto **en 3º de ESO**, les pudimos observar motivados con el trabajo de composición, aunque unos lo hacían con más facilidad que otros y, como hemos indicado anteriormente, cobran gran importancia los alumnos que saben un poco más de música para que un proyecto de ese estilo, salga adelante. **Presentamos algunas observaciones**:

En **3º A**, “CC10, se pone con un teclado a sacar la melodía y, alrededor de ella, otros. Alv., escribe las notas que toca CC10, pero con letras, no en pentagrama”. En la siguiente sesión: “El grupo de CC10 va a un sitio más silencioso para componer. R., lee el texto de amor que ha compuesto. Alv., está componiendo un rap”.

En **3º B**, “Al., se sienta al teclado sola, en medio del ruido; se concentra para sacar la melodía; me pide un papel y escribe las notas”. Unas sesiones más adelante, observamos a esa misma alumna pidiendo a otra, que sabía algo de guitarra, que le ayudase a sacar la canción; trabajaron con interés.

En **3º C**, observamos a CC11 liderando un grupo que cantaba: “CC11, con su grupo de cantantes en corro, cantan con entusiasmo y atención; Cl. manda callar a los que hablan”. Al final, mantuvimos **un breve diálogo con CC11** y la animamos a participar en la investigación, haciendo el “río musical” y una entrevista:

- *Cómo se te ha ocurrido la canción* –pregunto.
- *De camino a casa* –responde.
- *¿Sabes música?* –indago.
- *No, pero siempre me ha gustado hacer canciones.*
- *¿Puedo hacerte una entrevista?* –le sugiero.
- Sonríe y me responde: –Sí.
- *Ya te daré el guión y una carta para tus padres* –le digo.

Seguidamente, percibimos que los **estudiantes del grupo de CC11**, se levantaron para organizar el baile; se pusieron de acuerdo pronto; parecía que lo pasaban bien porque bailaban y cantaban, sonriendo y con entusiasmo. A CC12 la observamos intentando sacar la melodía de CC11, en el teclado. Algunos comentarios fueron:

- *Me ha resultado interesante cómo con nuestra creatividad hemos podido sacar una melodía.*
- *Hemos trabajado en grupo para sacar la melodía, nos hemos divertido y hemos tenido mucha imaginación.*
- *Estuvimos componiendo canciones y bailes que nos resultaron muy divertidos.*

Un cierto número de **alumnos, al preguntarles en el cuestionario, “¿qué has aprendido?”**, relacionaron sus respuestas con la composición:

- *A componer una musicalidad y a mejorar a la hora de tocar un instrumento.*
- *Inventar cosas nuevas y aprender a perder el miedo.*
- *A componer, a tocar un poquito el piano, a coordinarnos para que quede bien la música.*
- *Una faceta de la música.*

Y al preguntarles por las necesidades que habían satisfecho, **un alumno que sabía tocar la trompeta** respondió: “*Mi necesidad era componer música y bailar ante un público*”.

La alumna **CC12**, dijo: “*Componer, que me recuerda a mi padre cuando me dice que él lo hacía*”.

Las alumnas a las que realizamos la entrevista apoyada en el río musical, hicieron referencia a **la composición como un importante logro**. **CC11, comentó:** “*El trabajo de primero de la ESO, fue una innovación, porque teníamos que inventarnos nosotros la música, la letra y todo, y a mí lo que siempre se me ha dado mejor, por decirlo de alguna manera, ha sido inventarme las letras de las canciones, aunque les pongo un ritmo propio, eso de inventar una letra para luego meterla en un ritmo, eso se me da bastante bien*”.

CC10 resaltó, en su entrevista sobre el río musical, que **fue capaz**, no sólo de componer una melodía, sino **de coordinar varios instrumentos**:

- *¿Y cómo te ha influido la actividad musical del Colegio? Porque sólo dices: “composición en primero de la ESO” pero eso, ¿en qué sentido te ha influido, en el aspecto musical?*
- *Pues no sé, por ejemplo, para darme cuenta que sé más cosas de las que creo porque me di cuenta de que era capaz de componer música y de que era capaz de hacer una melodía, y más o menos pues, también para coordinar un montón de instrumentos, porque los demás no saben, no*

saben tanta música. Y pues para coordinar los instrumentos que es complicado. Y no sé... que te hagan caso todos.

d) Sus composiciones y partituras manifiestan creatividad musical

En general, las composiciones realizadas por los alumnos en los diferentes grupos y cursos, no mostraron gran complejidad musical, aunque ya se indicó al principio, que el objetivo no era lograr composiciones perfectas sino observar el proceso de trabajo grupal practicando música. La **tutora de 1º A**, en la entrevistada estimulada por el vídeo del concierto, definió la música que crearon como “simple y básica”, “primitiva”, basada en la percusión: *“La forma en la que han organizado la música es como una música primitiva que es el origen de todo, de manera que ellos se han basado en la percusión”*.

El **tutor de 1º B**, señaló que lo que hicieron fue “experimentar con ruidos y sonidos”. Los observó tímidos y por ello afirmó que era necesario potenciar más la creatividad y la actuación pública en escenarios:

- *No se les nota la creatividad, se les nota la timidez sobre todo. Y luego, eso, musicalmente... pues en fin, no han hecho gran cosa –sonríe– Les falta sobre todo conjuntarse un poquito más. Lo que sí hacen es experimentar con ruidos y sonidos. A ese nivel, vale. Pero luego, conjuntarse y hacer un trabajo un poco más profundo, les cuesta mucho, pero eso no es tarea de una “cosita” que se hace, sino que, en general, en el Colegio, habría que potenciar mucho más este tipo de creatividad y de acción en un escenario, no sólo musicalmente.*

Sin embargo, consideramos que se pueden apreciar indicadores de creatividad a través de las composiciones de algunos grupos. Presentamos las más significativas.

El **G1 de 1º A**, se puso de nombre, “Las hawaianas” y, a su composición, “Los cocos”, por el instrumento de percusión que utilizaron y al que sacaron diversas posibilidades sonoras, entrechocándolo y percutiéndolo. La composición fue muy creativa y bien interpretada, sólo con instrumentos de pequeña percusión. En la

partitura que elaboraron (Ilustración 3), inventaron sus propios códigos musicales para describir diferentes sonidos.

1º A
G 1

PARTITURA

canCIÓN : Cocos
intérpretes : Las hawaianas

COCOS, PANDERO, MARACAS y CHINCHINES

1º

* Cocos
chocan chocan
palo coco
palo coco

Maracas
mano aie

Pandero
lateral

2º

Cocos
Maracas
Pandero *

3º

Cocos
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000. 1001. 1002. 1003. 1004. 1005. 1006. 1007. 1008. 1009. 1010. 1011. 1012. 1013. 1014. 1015. 1016. 1017. 1018. 1019. 1020. 1021. 1022. 1023. 1024. 1025. 1026. 1027. 1028. 1029. 1030. 1031. 1032. 1033. 1034. 1035. 1036. 1037. 1038. 1039. 1040. 1041. 1042. 1043. 1044. 1045. 1046. 1047. 1048. 1049. 1050. 1051. 1052. 1053. 1054. 1055. 1056. 1057. 1058. 1059. 1060. 1061. 1062. 1063. 1064. 1065. 1066. 1067. 1068. 1069. 1070. 1071. 1072. 1073. 1074. 1075. 1076. 1077. 1078. 1079. 1080. 1081. 1082. 1083. 1084. 1085. 1086. 1087. 1088. 1089. 1090. 1091. 1092. 1093. 1094. 1095. 1096. 1097. 1098. 1099. 1100. 1101. 1102. 1103. 1104. 1105. 1106. 1107. 1108. 1109. 1110. 1111. 1112. 1113. 1114. 1115. 1116. 1117. 1118. 1119. 1120. 1121. 1122. 1123. 1124. 1125. 1126. 1127. 1128. 1129. 1130. 1131. 1132. 1133. 1134. 1135. 1136. 1137. 1138. 1139. 1140. 1141. 1142. 1143. 1144. 1145. 1146. 1147. 1148. 1149. 1150. 1151. 1152. 1153. 1154. 1155. 1156. 1157. 1158. 1159. 1160. 1161. 1162. 1163. 1164. 1165. 1166. 1167. 1168. 1169. 1170. 1171. 1172. 1173. 1174. 1175. 1176. 1177. 1178. 1179. 1180. 1181. 1182. 1183. 1184. 1185. 1186. 1187. 1188. 1189. 1190. 1191. 1192. 1193. 1194. 1195. 1196. 1197. 1198. 1199. 1200. 1201. 1202. 1203. 1204. 1205. 1206. 1207. 1208. 1209. 1210. 1211. 1212. 1213. 1214. 1215. 1216. 1217. 1218. 1219. 1220. 1221. 1222. 1223. 1224. 1225. 1226. 1227. 1228. 1229. 1230. 1231. 1232. 1233. 1234. 1235. 1236. 1237. 1238. 1239. 1240. 1241. 1242. 1243. 1244. 1245. 1246. 1247. 1248. 1249. 1250. 1251. 1252. 1253. 1254. 1255. 1256. 1257. 1258. 1259. 1260. 1261. 1262. 1263. 1264. 1265. 1266. 1267. 1268. 1269. 1270. 1271. 1272. 1273. 1274. 1275. 1276. 1277. 1278. 1279. 1280. 1281. 1282. 1283. 1284. 1285. 1286. 1287. 1288. 1289. 1290. 1291. 1292. 1293. 1294. 1295. 1296. 1297. 1298. 1299. 1300. 1301. 1302. 1303. 1304. 1305. 1306. 1307. 1308. 1309. 1310. 1311. 1312. 1313. 1314. 1315. 1316. 1317. 1318. 1319. 1320. 1321. 1322. 1323. 1324. 1325. 1326. 1327. 1328. 1329. 1330. 1331. 1332. 1333. 1334. 1335. 1336. 1337. 1338. 1339. 1340. 1341. 1342. 1343. 1344. 1345. 1346. 1347. 1348. 1349. 1350. 1351. 1352. 1353. 1354. 1355. 1356. 1357. 1358. 1359. 1360. 1361. 1362. 1363. 1364. 1365. 1366. 1367. 1368. 1369. 1370. 1371. 1372. 1373. 1374. 1375. 1376. 1377. 1378. 1379. 1380. 1381. 1382. 1383. 1384. 1385. 1386. 1387. 1388. 1389. 1390. 1391. 1392. 1393. 1394. 1395. 1396. 1397. 1398. 1399. 1400. 1401. 1402. 1403. 1404. 1405. 1406. 1407. 1408. 1409. 1410. 1411. 1412. 1413. 1414. 1415. 1416. 1417. 1418. 1419. 1420. 1421. 1422. 1423. 1424. 1425. 1426. 1427. 1428. 1429. 1430. 1431. 1432. 1433. 1434. 1435. 1436. 1437. 1438. 1439. 1440. 1441. 1442. 1443. 1444. 1445. 1446. 1447. 1448. 1449. 1450. 1451. 1452. 1453. 1454. 1455. 1456. 1457. 1458. 1459. 1460. 1461. 1462. 1463. 1464. 1465. 1466. 1467. 1468. 1469. 1470. 1471. 1472. 1473. 1474. 1475. 1476. 1477. 1478. 1479. 1480. 1481. 1482. 1483. 1484. 1485. 1486. 1487. 1488. 1489. 1490. 1491. 1492. 1493. 1494. 1495. 1496. 1497. 1498. 1499. 1500. 1501. 1502. 1503. 1504. 1505. 1506. 1507. 1508. 1509. 1510. 1511. 1512. 1513. 1514. 1515. 1516. 1517. 1518. 1519. 1520. 1521. 1522. 1523. 1524. 1525. 1526. 1527. 1528. 1529. 1530. 1531. 1532. 1533. 1534. 1535. 1536. 1537. 1538. 1539. 1540. 1541. 1542. 1543. 1544. 1545. 1546. 1547. 1548. 1549. 1550. 1551. 1552. 1553. 1554. 1555. 1556. 1557. 1558. 1559. 1560. 1561. 1562. 1563. 1564. 1565. 1566. 1567. 1568. 1569. 1570. 1571. 1572. 1573. 1574. 1575. 1576. 1577. 1578. 1579. 1580. 1581. 1582. 1583. 1584. 1585. 1586. 1587. 1588. 1589. 1590. 1591. 1592. 1593. 1594. 1595. 1596. 1597. 1598. 1599. 1600. 1601. 1602. 1603. 1604. 1605. 1606. 1607. 1608. 1609. 1610. 1611. 1612. 1613. 1614. 1615. 1616. 1617. 1618. 1619. 1620. 1621. 1622. 1623. 1624. 1625. 1626. 1627. 1628. 1629. 1630. 1631. 1632. 1633. 1634. 1635. 1636. 1637. 1638. 1639. 1640. 1641. 1642. 1643. 1644. 1645. 1646. 1647. 1648. 1649. 1650. 1651. 1652. 1653. 1654. 1655. 1656. 1657. 1658. 1659. 1660. 1661. 1662. 1663. 1664. 1665. 1666. 1667. 1668. 1669. 1670. 1671. 1672. 1673. 1674. 1675. 1676. 1677. 1678. 1679. 1680. 1681. 1682. 1683. 1684. 1685. 1686. 1687. 1688. 1689. 1690. 1691. 1692. 1693. 1694. 1695. 1696. 1697. 1698. 1699. 1700. 1701. 1702. 1703. 1704. 1705. 1706. 1707. 1708. 1709. 1710. 1711. 1712. 1713. 1714. 1715. 1716. 1717. 1718. 1719. 1720. 1721. 1722. 1723. 1724. 1725. 1726. 1727. 1728. 1729. 1730. 1731. 1732. 1733. 1734. 1735. 1736. 1737. 1738. 1739. 1740. 1741. 1742. 1743. 1744. 1745. 1746. 1747. 1748. 1749. 1750. 1751. 1752. 1753. 1754. 1755. 1756. 1757. 1758. 1759. 1760. 1761. 1762. 1763. 1764. 1765. 1766. 1767. 1768. 1769. 1770. 1771. 1772. 1773. 1774. 1775. 1776. 1777. 1778. 1779. 1780. 1781. 1782. 1783. 1784. 1785. 1786. 1787. 1788. 1789. 1790. 1791. 1792. 1793. 1794. 1795. 1796. 1797. 1798. 1799. 1800. 1801. 1802. 1803. 1804. 1805. 1806. 1807. 1808. 1809. 1810. 1811. 1812. 1813. 1814. 1815. 1816. 1817. 1818. 1819. 1820. 1821. 1822. 1823. 1824. 1825. 1826. 1827. 1828. 1829. 1830. 1831. 1832. 1833. 1834. 1835. 1836. 1837. 1838. 1839. 1840. 1841. 1842. 1843. 1844. 1845. 1846. 1847. 1848. 1849. 1850. 1851. 1852. 1853. 1854. 1855. 1856. 1857. 1858. 1859. 1860. 1861. 1862. 1863. 1864. 1865. 1866. 1867. 1868. 1869. 1870. 1871. 1872. 1873. 1874. 1875. 1876. 1877. 1878. 1879. 1880. 1881. 1882. 1883. 1884. 1885. 1886. 1887. 1888. 1889. 1890. 1891. 1892. 1893. 1894. 1895. 1896. 1897. 1898. 1899. 1900. 1901. 1902. 1903. 1904. 1905. 1906. 1907. 1908. 1909. 1910. 1911. 1912. 1913. 1914. 1915. 1916. 1917. 1918. 1919. 1920. 1921. 1922. 1923. 1924. 1925. 1926. 1927. 1928. 1929. 1930. 1931. 1932. 1933. 1934. 1935. 1936. 1937. 1938. 1939. 1940. 1941. 1942. 1943. 1944. 1945. 1946. 1947. 1948. 1949. 1950. 1951. 1952. 1953. 1954. 1955. 1956. 1957. 1958. 1959. 1960. 1961. 1962. 1963. 1964. 1965. 1966. 1967. 1968. 1969. 1970. 1971. 1972. 1973. 1974. 1975. 1976. 1977. 1978. 1979. 1980. 1981. 1982. 1983. 1984. 1985. 1986. 1987. 1988. 1989. 1990. 1991. 1992. 1993. 1994. 1995. 1996. 1997. 1998. 1999. 2000. 2001. 2002. 2003. 2004. 2005. 2006. 2007. 2008. 2009. 2010. 2011. 2012. 2013. 2014. 2015. 2016. 2017. 2018. 2019. 2020. 2021. 2022. 2023. 2024. 2025. 2026. 2027. 2028. 2029. 2030. 2031. 2032. 2033. 2034. 2035. 2036. 2037. 2038. 2039. 2040. 2041. 2042. 2043. 2044. 2045. 2046. 2047. 2048. 2049. 2050. 2051. 2052. 2053. 2054. 2055. 2056. 2057. 2058. 2059. 2060. 2061. 2062. 2063. 2064. 2065. 2066. 2067. 2068. 2069. 2070. 2071. 2072. 2073. 2074. 2075. 2076. 2077. 2078. 2079. 2080. 2081. 2082. 2083. 2084. 2085. 2086. 2087. 2088. 2089. 2090. 2091. 2092. 2093. 2094. 2095. 2096. 2097. 2098. 2099. 2100. 2101. 2102. 2103. 2104. 2105. 2106. 2107. 2108. 2109. 2110. 2111. 2112. 2113. 2114. 2115. 2116. 2117. 2118. 2119. 2120. 2121. 2122. 2123. 2124. 2125. 2126. 2127. 2128. 2129. 2130. 2131. 2132. 2133. 2134. 2135. 2136. 2137. 2138. 2139. 2140. 2141. 2142. 2143. 2144. 2145. 2146. 2147. 2148. 2149. 2150. 2151. 2152. 2153. 2154. 2155. 2156. 2157. 2158. 2159. 2160. 2161. 2162. 2163. 2164. 2165. 2166. 2167. 2168. 2169. 2170. 2171. 2172. 2173. 2174. 2175. 2176. 2177. 2178. 2179. 2180. 2181. 2182. 2183. 2184. 2185. 2186. 2187. 2188. 2189. 2190. 2191. 2192. 2193. 2194. 2195. 2196. 2197

1- Piano: melodía y teclas A'-D-G
 2- Coco: toc toc toc!
 3- Tambor: tic tic pom pom pom tic tic pom pom pom
 Tambor, tic tic pom pom boom
 Maracas → trr tic pom pom pom trr trr pom pom pom
 4- Xilófono: Do, re, mi, fa, sol, la, si, do', do', si, la, sol, fa, mi, re, do
 5- Tambor y xilófono: melodía del xilófono y el tambor al final boom!
 6- Piano: melodía y teclas A-D-G.
 7- Xilófono: tin tin tin/trr tin/trr... y maracas.
 8- Palmas: pas, -, pas pas pas - pas... pas... pas pas pas pas pas 'pas' - pas... pas... pas... pas pas pas... pas pas pas pas pas pas pas'.
 COCO: toc → normal
 toc! → más fuerte
 TAMBOR: tic → golpes fuera, en el borde del tambor.
 toc → golpeo normal
 pom → golpeo fuerte
 boom → golpeo final y el más fuerte
 MARACAS, trr → su sonido normal.
 XILÓFONO: melodía invertada y la escala.
 PIANO: melodía + teclas A-D-G.
 PALMADAS: golpeando a la mesa con una melodía...

328

En el **G 2 de 1º C**, se encontraba CC12. Optaron por inventar, tocar con la guitarra y bailar unas “sevillanas”. En la partitura (Ilustración 5) aparece claramente el rasgueo junto a la digitación.

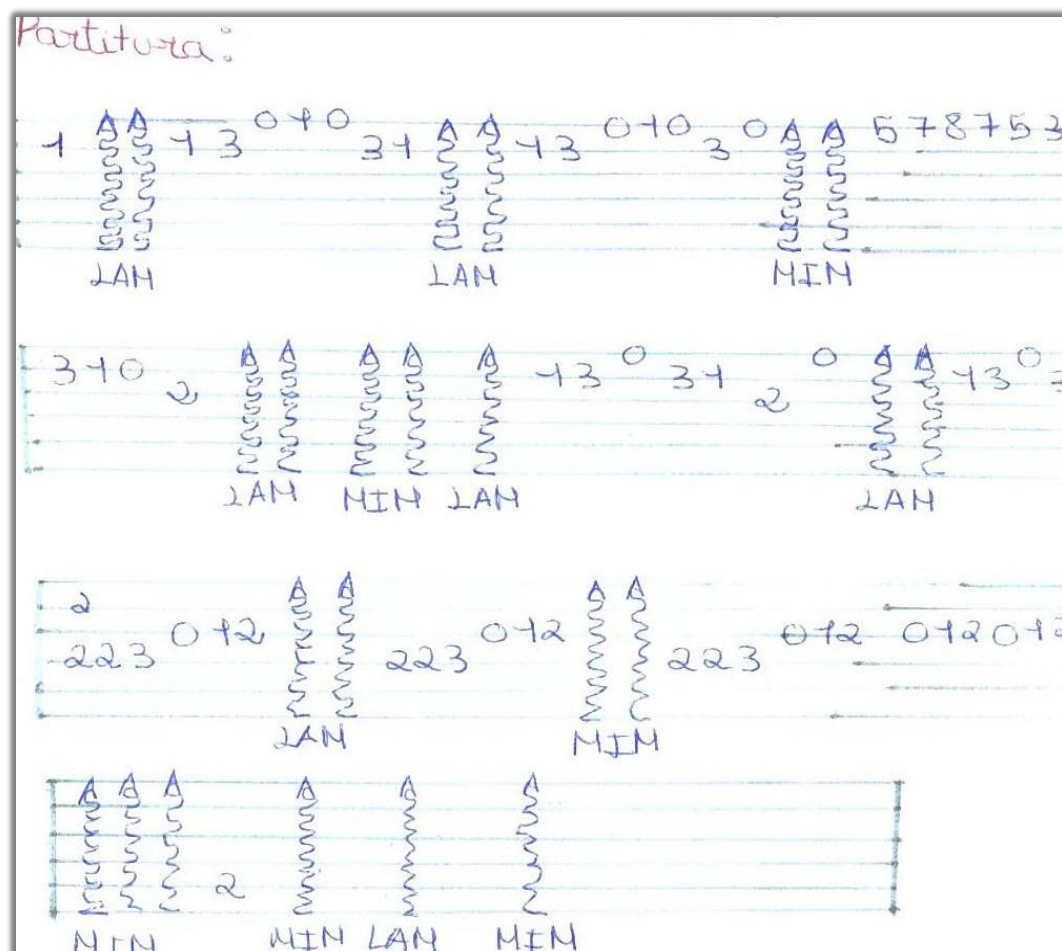



Ilustración 5. Partitura: 1º C, G2

La partitura mejor escrita, desde el punto de vista del lenguaje musical convencional, fue la del **G 3 de 1º D** (Ilustración 6) en el que se encontraba A., alumno con estudios musicales de piano. Como puede observarse, aparecen, no sólo figuras negras, sino blancas y corcheas. Incluso, en algún momento, dos voces. Señalaron en rojo, los acentos del primer pulso de cada compás. Además fueron intercalando la actuación con la melodía al piano.

The white ladies and black men. **Grupo 3**

Ballet: Ana y Lucía.
Piano: Alberto
Carillón: Sora
 Hacen un ballet mientras tocan una canción Sora y Alberto.




Entrada.

rit.

Cuando acaba la canción, Sora toca a flauta una melodía mientras se coloca el otro grupo y Sora H. toca las claves -




Tambores: Rocío, María V y Rocío.
Tímboles: Alba.
 Alba toca una melodía con el tambor y mientras bailan Rocío, María V y Rocío. Cuando acaban, Sora toca una canción para que se coloque el otro grupo, y Lucía toca el triángulo, y Alberto toca al piano la misma melodía.



Caracas: Sora y Pilar.
Claves: Lucía
Tímboles: Alba.

Mientras Alba y Lucía hacen una melodía, Sora y Pilar, con los caracas, hacen unas coordinaciones.

Cuando acaban, Sora con la flauta y Lucía con las claves tocan otra melodía, mientras se coloca otro grupo. También tocan Alberto el piano y Ana la guitasta.



Cintas: Sora H y Lorena
Tímboles: Alba
Claves: Sora
Triángulo: Lucía.
 Hacen unas coordinaciones con las cintas mientras Alba, Sora y Lucía tocan una melodía.

Ilustración 6. Partitura: 1ºD, G3

En la actividad de 1º de ESO, el hecho de haber tenido que estructurar todo el trabajo en una partitura no convencional, lo consideraron un gran logro y fue de los aspectos más valorados, porque les produjo gran satisfacción. **Los siguientes alumnos respondieron, al preguntarles lo que habían aprendido, centrándose en ella:**

- *A hacer una partitura por nosotros solos.*
- *Nos satisface haber hecho una partitura y haber colocado unas notas.*
- *He aprendido cómo se pone exactamente el fa sostenido en la partitura.*
- *He aprendido a explicar una partitura.*
- *Yo he aprendido a formar partituras con el grupo entero, no partituras ya hechas, sino a hacerlas nosotras.*

En general, las partituras muestran el esfuerzo e interés por describir el trabajo realizado. Lo consideramos un aspecto importante de la motivación de logro, por la gran satisfacción que supuso a los alumnos.

El musical que realizaron los estudiantes de cada una de las clases de 3º de ESO, representó creatividad en el sentido de que ellos elaboraron todo, si bien, las interpretaciones no fueron demasiado buenas. Hay que admitir que fue un proyecto demasiado ambicioso para la escasez de recursos, tanto temporales como materiales, con que contaron. No obstante, hubo algunos musicales que reflejaron claramente la creatividad grupal. Presentamos el más significativo:

La clase de 3º C organizó un guión de teatro musical que titularon: “No hay vida sin caos” Al final, cantaron una canción con estribillo, compuesta por ellos, cuya letra expresaba, de algún modo, un grito ecológico en defensa de un mundo mejor:

BUSCAMOS LA LIBERTAD

ABANDONADOS COMO PERROS EN CUALQUIER LUGAR.

Pasaron de nosotros, a Marte se largaron,
con todo su dinero, el mundo destrozado.

Ya no podemos más; la rebelión pronto ha de empezar.

BUSCAMOS LA LIBERTAD
ABANDONADOS COMO PERROS EN CUALQUIER LUGAR
Montones de epidemias. Ríos contaminados.
Ya no existe el hielo. El mundo acalorado.
Pobre naturaleza. Por ella lucharemos hasta el final.
BUSCAMOS LA LIBERTAD
ABANDONADOS COMO PERROS EN CUALQUIER LUGAR

La actuación de 4º de ESO fue creativa, en el sentido de que la melodía de Haendel elegida, la recrearon interpretándola con diversos instrumentos, ambientándola con un baile e **incluyendo una letra, compuesta y cantada por CC12**, cuyo texto –muy sencillo– era un canto de paz dirigido al mundo:

Juntos, juntos, todos unidos,
crearemos un mundo igual. (Bis)
Somos grandes, somos libres,
y venimos a entregarte, regalarte,
el secreto de nuestra paz.

e) Disfruta improvisando con la música

Algunos grupos de **1º de ESO**, emplearon la improvisación, pero para ellos fue como haber salido “del paso” cuando no tenían algo bien preparado. Es cierto que algunos lo hicieron bien, pero consideramos que es un concepto, que no lo manejaron con exactitud musical pues, más que una técnica, lo entendieron como una espontánea diversión. La siguiente observación es una muestra de ello: “Un grupo no trabajó demasiado en las sesiones por problemas de disciplina, lo que hizo que algunos de ellos estuvieran expulsados del Centro algunos días. En el momento de la actuación final fueron capaces de salir al escenario y actuar, porque se esforzaron en preparar la actuación por su cuenta. Al ver lo grabado en la entrevista estimulada por

vídeo, y pedirles su opinión, se les notó orgullosos, y **el que tocaba los bongos dijo:** *“Fue improvisación”* (lo dijo con un cierto gesto de satisfacción).

Sin embargo, **en 3º de ESO**, algunas de sus expresiones mostraron algo más de seriedad con respecto a la improvisación musical. **Una alumna** respondió que **se había sentido libre**, durante el proceso de trabajo, **porque había podido improvisar:** *“He podido improvisar y aportar ideas con respecto a la melodía y al instrumento que quería tocar”*.

En otro momento, **observamos a un alumno disfrutar mucho mientras tocaba con dos panderos y dos baquetas al mismo tiempo.**

Otro alumno destacó que la improvisación había sido un aprendizaje para él, cuando se le preguntó, “¿qué has aprendido?” y contestó: *“A improvisar en público y coordinar”*.

Se puede concluir que la técnica de improvisación musical no la conocían, pero que la improvisación como experimentación de formas nuevas, suele atraerles.

f) Tiene capacidad para dirigir

La dirección musical es una especialidad que encierra en sí misma muchas habilidades y destrezas y en la que intervienen varias inteligencias, entre otras, la cinético/corporal, pero no cabe duda de que se trata de un indicador de INMU.

En las estrategias de trabajo cooperativo de cada grupo y nivel, no constatamos directores o directoras musicales que se atrevieran a dirigir en el escenario toda la actuación del grupo. Sin embargo, durante los ensayos, hubo estudiantes que ejercieron la función de dirigir, de diferentes modos, la actividad que se iba realizando. Destacamos las siguientes anotaciones al respecto. **En 3º A**, “N. y E., dirigen el baile con entusiasmo”. **En 3º D**, “las directoras funcionan bien”.

De alguna manera esta habilidad quedó reflejada al analizar la actitud de liderazgo.

g) Es capaz de enseñar a tocar instrumentos a otros

No suele valorarse la acción docente musical como una habilidad musical. De hecho, no se contempla en las tablas de indicadores expuestos por diversos autores y que hemos presentado anteriormente. Sin embargo, consideramos que se puede encuadrar dentro del campo de la expresión musical como una muestra clara de Inteligencia Musical, aunque implica, por supuesto, otras inteligencias, como las personales y la lingüística.

En las observaciones de los proyectos realizados en este itinerario de investigación, constatamos algunas acciones significativas en esta línea, generalmente asociadas con las mejores alumnas de música. La **observación** que presentamos es **de CC10 cuando estaba en 3º de ESO**, pero que, en 1º de ESO, también destacó en este sentido: “CC10, trata de enseñar la melodía a los compañeros que tocan los otros instrumentos. Está muy concentrada en lo que hace; le pregunto: – *¿Va saliendo?* Sin levantar la mirada, responde: –*Sí*”. **Cuando se le preguntó en el cuestionario: “¿cuánto has disfrutado?”**, respondió: “*Lo que hacía me gustaba mucho; aparte de tocar el piano, también ayudar a mis compañeros*”.

CC10, en 4º de ESO, continuó ayudando a los demás en el campo musical, como muestra la siguiente **observación**: “P. viene con castañuelas; se coloca al lado de CC10 para tocar –con cierta inseguridad y miedo, por sus movimientos– CC10 le hace indicaciones muy acertadas sobre cuándo tocar las castañuelas”.

h) Canta

A los adolescentes les cuesta cantar, porque la vergüenza les intimida en esa edad, por ello hay que motivarles mucho para que lo hagan. Sin embargo, es una competencia musical en la que **algunos alumnos destacaron**, entre ellos **CC12**. **En el cuestionario realizado en 3º, varios contestaron que habían satisfecho una necesidad personal, al ser capaces de cantar en un escenario:**

- *Cantar delante de la gente.*

- *Cantar en público en un escenario, porque uno de los sueños de pequeño era ser cantante.*
- *CC 12. Cantar, que me encanta.*

De hecho, **CC12, en 4º de ESO**, pudo ver realizado su sueño al componer una letra para la pieza que interpretó toda la clase, y cantarla ella sola, como se ha indicado anteriormente. **En las anotaciones recogimos:** “CC12 canta en el micrófono, con mucha seguridad” Y en el concierto final lo hizo muy bien.

i) Baila

Hay estudiantes con especial facilidad para el baile. Es una competencia musical que en el Centro se promueve mucho a través de la actividad extraescolar de ballet, en la que varias alumnas, de la muestra que estamos investigando, participaban. Eso facilitó el que varios números musicales de 3º de ESO así como el de 4º incluyeran algún tipo de baile realizado por los alumnos con gran habilidad. **Varios estudiantes de 3º de ESO, resaltaron el gusto por el baile en sus argumentos:**

- *Me encanta trabajar en grupo y tengo mucha imaginación para los bailes.*
- *Era una actividad entretenida y la hacíamos con nuestros amigos; además, bailar me gusta mucho.*

Algunos alumnos utilizaron otros tipos de danzas, en momentos informales, como es el *breat dance*², que nos permitieron observar esta competencia en algunos chicos En **3º A, recogimos en las observaciones:** “Un alumno sabe bailar *breat dance*; de repente, se puso a bailar y S. le acompañó tocando los bongos; seguidamente otro alumno comenzó a bailar también; quedé asombrada de la destreza que mostraron”.

² *Breat dance*: Es una danza urbana que forma parte de la cultura Hip Hop surgida en las comunidades afroamericanas de los barrios neoyorkinos, como Bronx y Brooklyn, en los años 70.

Para otros alumnos, el hecho de bailar en un escenario, fue una necesidad que pudieron satisfacer:

- *Bailar “jumpstyle³” ante todo mi curso.*
- *Bailar; quería que hubiera baile y, al final, lo hubo.*
- *A mí me hacía mucha ilusión bailar delante de mucha gente y, al final, lo conseguí.*
- *Me lo he pasado muy bien inventando nuestras propias coreografías musicales.*

j) **Comprende con facilidad los conceptos musicales**

Muchas veces se transmiten conceptos musicales a los estudiantes, de modo declarativo, simplemente, sin que el docente se cerciore de que han sido comprendidos. Sin embargo, la práctica musical puede ayudar a esa comprensión de modo inductivo.

La siguiente **observación**, recogida en las anotaciones **de 1º de ESO, muestra el aprendizaje procedimental del concepto de “disonancia”, claramente basado en la inducción** y como resultado de una necesidad: “Un grupo me dice que quiere tocar con la flauta notas como el “la” y el “si”, juntas. Les digo que lo hagan con dos flautas a un tiempo porque en una sola no se puede, al ser un instrumento melódico. Lo realizan correctamente y les digo que eso es una disonancia. Ponen cara rara, porque parece que no conocen esa palabra. Les hago tocar otra disonancia, y luego otra; al final sonríen y dicen que ya lo comprenden”.

³ El término *Jump* (salto, en español), se utiliza para designar a un género musical y a un estilo de baile. El *Jump* nació en Bélgica, en los años 90. En el año 2004, entró en los Países Bajos donde fue bautizado como *Jumpstyle*. Más tarde, en el 2006, se dio a conocer en Francia, Alemania, Italia y España.

8.4. Resumen

En este capítulo se han analizado e interpretado los datos del itinerario 1º de la investigación, basados fundamentalmente en la observación de los adolescentes de un centro concertado de Madrid, mientras cursaban la asignatura de Música, a lo largo del ciclo académico de Secundaria. La profesora de los alumnos actuó en calidad de investigadora.

Las actitudes constatadas se han clasificado en torno a las inteligencias personales: inteligencia intrapersonal, en la dimensión del autoconcepto, e inteligencia interpersonal. En ambos casos se han destacado actitudes negativas y positivas. En un segundo momento, se han identificado habilidades y destrezas de los estudiantes, a modo de indicadores de INMU.

Las principales actitudes constatadas e interpretadas como de un bajo autoconcepto en los estudiantes, han sido: la necesidad de reconocimiento y valoración positiva; llamar la atención y buscar un excesivo protagonismo; baja valoración de las acciones de los otros, incluso en algunos casos manifestando burlas y opiniones negativas; inseguridad manifestada a través de gestos, poco volumen a la hora de interpretar algo, miedo escénico, miedo al ridículo, incapacidad de aportar y defender las propias ideas; alto nivel de ansiedad e hipersensibilidad a la crítica.

Las actitudes que se han visto potenciadas por la actividad musical y que, a nuestro juicio, muestran un positivo autoconcepto o adecuada autoestima, han sido las siguientes: motivación, interés, entusiasmo y satisfacción; capacidad de liderazgo positivo expresado en la motivación, seguridad y capacidad de organización de los líderes; espíritu de superación para el logro de metas; esfuerzo; seguridad manifestada en la superación del miedo escénico; autoconocimiento y auto-reconocimiento de cualidades personales; valoración positiva de los otros; reconocimiento de la labor de los profesores; autonomía, autorregulación y libertad. De esta actitud hemos destacado los motivos: se sintieron libres porque se tuvieron en cuenta sus opiniones; pudieron realizar lo que querían y expresarse en el

escenario, no se sintieron presionados durante la realización de la actividad y aceptaron que son necesarios unos límites.

Respecto a la actitud de liderazgo hay que resaltar, al respecto, que las cordiales relaciones entre ellos y la presencia de algún tipo de líder, fueron factores condicionantes para el buen rendimiento de un grupo y que los alumnos con estudios avanzados de música, no siempre fueron los líderes de los grupos, aunque sí colaboradores positivos. Por tanto, el liderazgo no va asociado al estudio específico de la música, aunque sí a cualidades de inteligencia personal que la música puede potenciar.

El trabajo cooperativo realizado en estos proyectos, permitió observar actitudes directamente relacionadas con la inteligencia interpersonal. Al tratarse de escolares, las actitudes se han agrupado en torno a la “convivencia” y al “compañerismo”.

En primer lugar, se han presentado algunas actitudes que denotan, a nuestro juicio, cierto problema en el desarrollo de las relaciones interpersonales, a saber: dificultad para consensuar ideas en un grupo, para escuchar las opiniones de los otros y para compartir los instrumentos musicales. La objeción escolar y la pasividad fueron detectadas en un grupo reducido de estudiantes.

Las actitudes constatadas e interpretadas como expresión de positiva convivencia, han sido las siguientes: trabajar cooperativamente y disfrutar con ello; comportamiento correcto en el aula; respetar, escuchar y consensuar ideas; compartir y cuidar los instrumentos musicales.

Las actitudes relacionadas con el compañerismo se han expresado en el modo de agruparse, en la integración y relación entre los compañeros, y en el trabajo cooperativo que han realizado. Las principales actitudes detectadas han sido: integrar compañeros que no son del grupo de amigos; aceptar que unos trabajen más que otros; superar dificultades de relación para lograr la meta; ayudar y cooperar al bien común.

Por último, se han identificado habilidades y destrezas de los estudiantes, a modo de indicadores de INMU. Los principales han sido: posee habilidad para la interpretación instrumental; es capaz de tocar en una pequeña orquesta; crea música y las composiciones manifiestan creatividad musical; disfruta improvisando con la música; tiene capacidad para dirigir; es capaz de enseñar a tocar instrumentos a otros; canta; baila y comprende con facilidad los conceptos musicales.

CAPÍTULO IX

ITINERARIO 2º DE INVESTIGACIÓN

**ANÁLISIS DE LAS BIOGRAFÍAS
MUSICALES Y DE LAS OPINIONES SOBRE
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
MÚSICA, EN UNA MUESTRA DE
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA QUE
TOCAN INSTRUMENTOS MUSICALES.**

CAPÍTULO IX. ITINERARIO 2º DE INVESTIGACIÓN

ANÁLISIS DE LAS BIOGRAFÍAS MUSICALES Y DE LAS OPINIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA, EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA QUE TOCAN INSTRUMENTOS MUSICALES.

9.1. Planteamiento

El segundo itinerario de investigación trata de acercarnos a la realidad de los estudiantes de Secundaria, que han estudiado música desde la infancia y tocan un instrumento. Hemos partido del presupuesto de que la INMU de estos estudiantes está bastante desarrollada, dado que conocen el lenguaje y la técnica musical.

El deseo de búsqueda por conocer cómo se manifiesta la INMU en dichos estudiantes, es lo que nos ha llevado a indagar en los contextos que les han influido, en las experiencias y/o estrategias educativas positivas o negativas que han condicionado su proceso, así como en sus creencias y vivencias musicales. Para ello, se les aplicaron dos técnicas de recogida de datos: El mapa de incidentes críticos, o “río musical” y las entrevistas.

De las cuestiones generales de la investigación, este segundo itinerario ha tratado de dar respuesta a las siguientes:

- ¿Cuáles son los principales indicadores (habilidades y destrezas) que nos permiten identificar la Inteligencia Musical en un sujeto?

- ¿Qué actitudes son las que más potencia la educación musical en una persona?
- ¿Qué perfil caracterológico manifiestan los estudiantes de música?
- ¿Hasta qué punto la práctica musical favorece el autoconcepto y las relaciones interpersonales del sujeto?
- ¿Qué actitudes docentes y estrategias educativas son las más adecuadas para desarrollar la INMU en los escolares?
- ¿Qué influencia tiene el contexto del sujeto en el desarrollo de su inteligencia musical?
- ¿Qué rendimiento académico suelen obtener los adolescentes que cursan estudios musicales extraescolares?

Por tanto, este itinerario trata de responder a los siguientes objetivos de la Tesis:

- Establecer indicadores (habilidades, destrezas) de la Inteligencia Musical.
- Constatar posibles actitudes asociadas con la educación musical.
- Detectar características personales de los estudiantes de instrumento.
- Analizar influencias en la elaboración del autoconcepto musical de los estudiantes.
- Constatar actitudes docentes y estrategias de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo efectivo de la Inteligencia Musical en los escolares.
- Identificar la influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU.
- Identificar aspectos significativos del rendimiento académico de los estudiantes de instrumento.

9.2. Diseño y realización de la investigación

9.2.1. Contexto

La investigación se ha realizado con una muestra de estudiantes de tres centros de Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid:

- Un Centro Privado (CPr), perteneciente a la zona noreste de Madrid.
- El Centro Concertado (CC), en la zona centro de Madrid, en el que se realizó la investigación del primer itinerario, y en el que la profesora-investigadora de esta tesis es docente.
- Un Instituto Público de Educación Secundaria (IES), de la zona sur de Madrid, concretamente, de Leganés.

9.2.2. Participantes

Como se aprecia en el cuadro 7, la muestra de este itinerario está formada por **47** estudiantes de Secundaria, de la Comunidad de Madrid, que estudian música extraescolar desde pequeños y tocan un instrumento, repartidos del siguiente modo:

- 30, del Centro Privado.
- 13, del Centro Concertado.
- 4, del Instituto de Educación Secundaria.

La selección de la muestra de cada centro se realizó pidiendo al profesor o profesora de Música que realizara un listado con aquellos estudiantes de Secundaria capaces de tocar un instrumento musical, por haber realizado estudios extraescolares del mismo. En el Centro Privado (CPr), de los 42 estudiantes que respondían al criterio establecido, el profesor de Música seleccionó una muestra de 30 estudiantes, entre los que se encontraban los más significativos o destacados de cada curso de

ESO. En el Centro Concertado (CC), de los 21 que respondían al criterio establecido, se seleccionó a 13 que se mostraron dispuestos a colaborar. En el Instituto de Secundaria (IES) sólo había 4 estudiantes que respondían a esas características.

A los estudiantes seleccionados se les entregó una carta para sus padres, solicitando autorización y otra para ellos, explicando la investigación y adjuntando el río musical para que lo rellenaran (Anexo 9).

9.2.3. Método y técnicas de recogida de datos

Este itinerario de investigación es cualitativo e interpretativo en su metodología. Se puede decir que es un tipo de etnografía educativa, porque trata de comprender el modo de vida de un grupo de individuos, en concreto de los adolescentes que estudian música desde pequeños, y se realiza desde el punto de vista de ellos mismos, de su propia visión.

Para la obtención de datos, utilizamos con los estudiantes el mapa de incidentes críticos o río musical y la entrevista y, con los profesores de Música respectivos, la encuesta de opinión (Cuadro 7).

- **Mapa de incidentes críticos** –que denominamos, “**río musical**”, porque responde mejor al planteamiento de la investigación–: se aplicó a los **47** estudiantes de la muestra. Para la realización, se les indicó una pregunta muy general y se les entregó un formato para rellenar a mano; una vez devuelto, se transcribió a ordenador y se entregó de nuevo a cada estudiante, con el fin de que realizara, si era el caso, alguna modificación. El formato se puede consultar en el Anexo 9B y la transcripción de cada río musical en el Anexo 9C.



Cuadro 7. Itinerario 2º de investigación

- **Entrevista semiestructurada:** se realizó a **32** estudiantes seleccionados -según el criterio de la investigadora de esta tesis- de entre los 47 que realizaron el río musical. Cada entrevista fue grabada y transcrita, para su posterior análisis. El guión lo estructuramos en tres apartados fundamentales: el entorno musical del estudiante, sus creencias o autoconcepto musical y su proceso de enseñanza-aprendizaje. El formato se puede consultar en el Anexo 10 y la transcripción literal de cada una de las entrevistas, en el Anexo 10B; no obstante, colocamos a continuación las preguntas:

- Influencia del entorno
 1. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 2. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 3. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor?, ¿por qué? y ¿cuál peor?, ¿por qué?
 4. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 5. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - El autoconcepto musical
 6. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 7. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 8. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?: (componer, interpretar en un instrumento, cantar, bailar, oír música).
 9. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 10. ¿Has compuesto algo?
 11. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
 12. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?
 - Proceso musical de enseñanza-aprendizaje
 13. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?
 14. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?
 15. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?
 16. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?
- **Encuestas de opinión a los profesores de Música de los estudiantes.** Se les pidió que anotaran algún aspecto significativo de cada estudiante de instrumento. Se pueden consultar en los Anexos 11.

9.2.4. Cuestiones éticas

Dado que se trata de estudiantes menores de edad, se entregó una carta de presentación a los padres, en la que se indicaba la investigación realizada y el motivo de la selección de su hijo, resaltando que se le consideraba con la Inteligencia Musical desarrollada y que los datos se tratarían con discreción. En dicha carta se les solicitaba la autorización firmada (Anexo 9).

9.2.5. Triangulación

De los diversos tipos de triangulación, los seguidos en este itinerario de investigación, han sido:

- La triangulación de métodos: Los datos de cada estudiante, recogidos a través del río musical, se han triangulado, en la mayoría de los casos, con los de la entrevista semiestructurada.
- La triangulación de informantes: Los principales informantes fueron el profesor o la profesora de Música correspondiente y las observaciones de la investigadora de la Tesis durante la realización de la entrevista.

Podemos afirmar que mediante la triangulación, los datos obtenidos en este itinerario se validan con las aportaciones de los datos obtenidos por los diversos instrumentos de recogida de información, que versan sobre las mismas cuestiones, y se recogen en los otros tres itinerarios de esta investigación.

9.3. Análisis e interpretación de los datos

Para el análisis e interpretación de los datos se seguirán los objetivos planteados para este itinerario, ordenándolos de acuerdo a las cuestiones de la entrevista semiestructurada.

Como criterio general, en el texto corrido colocamos la interpretación de los datos y, en cursiva, las expresiones de los estudiantes que hagan referencia al río musical y/o a las entrevistas, precedidas del código correspondiente, así como las opiniones del profesor/a de Música escolar. Se resalta en negrita la idea o ideas secundarias dentro de cada apartado.

El proceso de recogida de datos nos lleva a realizar algunas aclaraciones:

- Si el estudiante habla o expresa algo, eso implica que es significativo para él.
- La entrevista directa con el estudiante ha permitido a la investigadora de esta tesis recoger datos del perfil del estudiante, que no siempre pueden expresarse o captarse por escrito.
- Los adolescentes, en ocasiones, no saben manifestar bien algunas cosas que viven o algunas actitudes, por ello es fundamental la interpretación realizada por la propia investigadora.
- En algunas ocasiones se exponen datos numéricos interpretados cualitativamente, por considerarlo significativo para la comprensión de la idea expuesta.

Aunque el objetivo de esta investigación no es realizar estudio de casos, de alguna manera se puede realizar un seguimiento transversal de los estudiantes a través de sus respuestas en los diversos apartados. Con el fin de seguir mejor el análisis de datos, presentamos en la tabla 19 el código de los estudiantes y el instrumento musical que tocan. Códigos utilizados: CC: Centro Concertado; CPr: Centro Privado; IES: Instituto de Educación Secundaria. M.A., es la profesora investigadora. Se indica el nivel de E.S.O. en el que se recogen sus datos. Se resalta en negrita y con el cuadro en gris el código de los alumnos que han realizado, además del río musical, la entrevista semiestructurada.

Como puede observarse, sólo 9 estudiantes aparecen cursando estudios en el Conservatorio y 2, dicen que se están preparando para ingresar. Los que estudian en Escuelas de Música, Academia o con profesores particulares, no sabían decir en qué nivel musical se encontraban. Varios estudiantes indicaron, haber realizado estudios oficiales por *La Royal School of Music*.

| MUESTRA DE ESTUDIANTES QUE TOCAN UN INSTRUMENTO MUSICAL | | | | | |
|---|------------------------------|---|--------|-------|--------------|
| Código | Instrumento | Estudios | Hombre | Mujer | Curso de ESO |
| CC1 | Mandolina y Piano | Conservatorio 3º de Solfeo, Mandolina y Coro; Piano, preparando el acceso al Conservatorio | | X | 2º |
| CC2 | Piano | En la Academia, tres años, y quiere presentarse a examen de Solfeo en el Conservatorio | | X | 2º |
| CC3 | Oboe | 1º en una Academia a los 8 años y luego en el Conservatorio desde los 9 años | | X | 3º |
| CC4 | Piano | En Escuela de Música, la dejó con 13 años; y ha seguido con profesores particulares | X | | 4º |
| CC5 | Guitarra clásica y eléctrica | En una Escuela de Música, guitarra clásica y eléctrica. Se examinó de 1º de clásica por <i>La Royal</i> | | X | 2º |
| CC6 | Piano | Todo por su cuenta con la ayuda del padre | | X | 3º |
| CC7 | Piano | Escuela de Música. Sólo se ha examinado de lo correspondiente a 1º y 2º de Piano | | X | 3º |
| CC8 | Piano | Escuela de Música. Comenzó piano a los 9 años. A los 13, lo paró | | X | 3º |
| CC9 | Flauta Travesera | Escuela de Música. Exámenes de <i>La Royal</i> hasta 5º grado | | X | 4º |
| CC10 | Piano | Academia desde los 7 años. Exámenes de <i>La Royal</i> hasta 6º | | X | 4º |
| CC11 | Canto | Canta por su cuenta | | X | 4º |
| CC12 | Guitarra y Canto | Guitarra durante 6 años, con profesor particular. Canto por su cuenta | | X | 4º |
| CC13 | Violín | En Escuela de Música desde los 8 años | X | | 4º |
| CPr1 | Contrabajo, piano y Canta | Va a entrar en el Conservatorio en 5º de contrabajo. Algo de piano para poder acceder. Canta | | X | 1º |
| CPr2 | Piano, ballet | Profesores particulares | | X | 1º |
| CPr3 | Piano y algo de acordeón. | Profesor particular | | X | 1º |
| CPr4 | Piano | Profesor particular | X | | 1º |
| CPr5 | Flauta Travesera | Escuela de Música | X | | 1º |
| CPr6 | Piano | Escuela de Música | | X | 1º |
| CPr7 | Guitarra | Profesor particular | X | | 1º |
| CPr8 | Chelo | Conservatorio | | X | 1º |
| CPr9 | Guitarra y algo de eléctrica | Conservatorio: 2º curso | X | | 1º |

| | | | | | |
|--------------|----------------------------------|---|---|---|----|
| CPr10 | Piano. Algo guitarra. | Profesor particular. | | X | 1º |
| CPr11 | Piano. Toca en un grupo. | Profesor particular | X | | 2º |
| CPr12 | Trombón | Escuela de Música | X | | 2º |
| CPr13 | Arpa | Escuela de Música 5º curso. | | X | 2º |
| CPr14 | Guitarra | Profesor Particular | X | | 2º |
| CPr15 | Violín. | Escuela de Música | | X | 2º |
| CPr16 | Guitarra | Profesores particulares. Se va a presentar al Conservatorio | X | | 2º |
| CPr17 | Guitarra | Profesor particular | X | | 2º |
| CPr18 | Guitarra | Conservatorio. 2º de elemental | | X | 3º |
| CPr19 | Piano | Con su tía, profesora | | X | 3º |
| CPr20 | Clarinete | Profesor particular | | X | 3º |
| CPr21 | Piano | Conservatorio: 1º de profesional | | X | 3º |
| CPr22 | Piano | Conservatorio: 4º de elemental | X | | 3º |
| CPr23 | Piano algo y Guitarra eléctrica. | Profesores particulares | X | | 4º |
| CPr24 | Piano y algo guitarra | Profesor particular | | X | 4º |
| CPr25 | Piano y bajo | Profesores particulares | | X | 4º |
| CPr26 | Piano, violín, guitarra y bajo. | Escuela de Música, dos cursos por <i>La Royal</i> | X | | 4º |
| CPr27 | Algo percusión y saxo | Profesores particulares | X | | 4º |
| CPr28 | Piano | Profesor particular | | X | 4º |
| CPr29 | Guitarra | Conservatorio: 2º de Profesional | | X | 4º |
| CPr30 | Guitarra eléctrica | Academia | X | | 4º |
| IES1 | Violonchelo. | 2º curso de Grado Medio, en Escuela de Música | X | | 4º |
| IES2 | Contrabajo. | 1º curso de Grado Medio, en la Escuela de Música | X | | 2º |
| IES3 | Violín | 1º con el método "Suzuki", luego en la Escuela de Música; actualmente con profesor particular | X | | 2º |
| IES4 | Violín | Escuela de Música | | X | 3º |

Tabla 19. Estudios musicales de cada estudiante

9.3.1. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU

La herencia genética es esencial en la configuración intelectual de un sujeto, pero el contexto y las oportunidades que le rodean son los que hacen posible su desarrollo y crecimiento (Gardner, 1993). Por ello, podemos afirmar que los sistemas –contextos– que rodean a un sujeto, condicionan su desarrollo personal y, concretamente, con el tema que nos ocupa, su Inteligencia Musical.

Para analizar la influencia de los contextos en los estudiantes de instrumento, objeto de esta investigación, hemos tenido en cuenta, los datos obtenidos a través de la propia reflexión del adolescente, expresados en el río musical, y las respuestas a las cuestiones 1, 2, 3, 4 y 5 de la entrevista semiestructurada. Las respuestas de las entrevistas, cuando se considere significativo para una mejor interpretación y comprensión del tema expuesto, aparecerán con el dato numérico.

9.3.1.1. Contexto familiar

Casi todos los estudiantes de la muestra, iniciaron sus estudios musicales en la infancia, entendiéndose por tal antes de los 6 años de edad, lo que se puede considerar como estimulación musical temprana. Así mismo, consideramos que existe tradición musical cuando los familiares que rodean al estudiante se han dedicado, de alguna manera, a la música. Analizamos, a continuación, las principales influencias de los estudiantes para dedicarse a la música y, seguidamente, los instrumentos musicales que existen en la casa.

a) Estimulación temprana

Algunos estudiantes, como **CPr8**, comenzaron con la escucha de la música desde muy pequeños, incluso durante la gestación, lo que consideramos estimulación

precoz, más o menos sistematizada: *“Durante el embarazo, escuché música clásica con un método muy especial”*.

La estudiante de contrabajo, **CPr1**, recibió **estimulación, antes de nacer, con un método** que explica en la entrevista: *“Es un cinturón que lleva una cajita de música y parece ser que en el vientre materno pues se escucha, y me ponía mi madre música de violín por ejemplo una semana, y luego me ponía música de piano o de distintas orquestas”*.

La estudiante de oboe, **CC3**, describe, en su río musical, la **influencia que ejerció en ella, desde la gestación, un disco que grabó su padre** y que, en familia, escuchaban frecuentemente, hasta el punto de ser capaz con tres años de tararear las melodías: *“Cuando nací y no podía dormir, mi madre me ponía el disco que había estado escuchando durante mi tiempo de gestación; era muy relajante; me quedaba dormida. Cuando viajábamos y estaba intranquila, mi padre me ponía el disco y me dormía y, cuando tuve uso de razón, lo pedía yo. A los tres años tarareaba los discos que había grabado”*.

A la estudiante **CC6** le gusta mucho la música clásica. Posiblemente la influencia durante la gestación, lo condicionara, como expresa en su río musical, titulado “vientre materno” a ese momento crítico: ***“Ventre materno: Mi madre me ponía música clásica para que la escuchase. Al nacer, durante la infancia, siempre me ponían música clásica: Mozart, Beethoven, Vivaldi, Bach, Pachelbel, Haendel, Albinoni, etc.”***.

A **CC11** le gusta cantar y expresa en su río que recibió mucha estimulación desde antes de nacer y, después, con las canciones infantiles: *“Antes de nacer: en el vientre materno escuchaba música de todo tipo, y para que me relajase, música lenta. Al nacer, escuchaba mucha música infantil, tradicional, y a Rosa León. Antes de saber hablar: intentaba balbucear la letra y, si no había música, iba yo al equipo o tocaba los labios a mi madre para que cantase”*.

b) Principales influencias

La principal influencia, en los niños, desde los primeros años de vida, son sus progenitores. No obstante, hay otros parientes, más o menos cercanos, con influencia significativa. A continuación, analizamos las respuestas de los estudiantes, en función de la figura familiar más influyente para ellos.

Padres: En la mayoría de los casos, la principal influencia musical viene de los padres, porque tocan algún instrumento y, en otras ocasiones, porque tienen mucha afición musical. Son los que suelen aconsejar el instrumento que ha de tocar el hijo y los que le facilitan los medios para su formación. A la pregunta primera de la entrevista: ¿qué personas influyeron en tu inicio musical? la mayoría responde que los padres:

- **CC6.** *Sobre todo mis padres, porque desde pequeña siempre he estado escuchando música clásica. A mi madre le gusta muchísimo y mi padre, ha estado tocando instrumentos en casa y enseñándome.*
- **CPr13.** *Pues en mi inicio musical influyeron mis padres porque al principio de todo no tenía decidido lo que tocar y, entonces, ellos me dijeron que tocara el arpa, que era un instrumento muy bonito y, nada, yo les hice caso y empecé a tocar.*
- **CPr23.** *Pues sobre todo mis padres cuando era pequeño, siempre con música en casa y me apuntaron desde que yo era muy chiquitín en el Colegio a unas clases para tener más o menos ritmo. Juegos musicales básicamente de cuando estaba en infantil.*
- **CPr25.** *Yo creo que el apoyo de mis padres siempre. Ellos siempre han apoyado el que yo quisiera estudiar muchos instrumentos, porque a ellos les parecía muy importante.*
- **IES2.** *En mi inicio musical pues mis padres, porque desde pequeño me llevaban a los conciertos de música y a los títeres cuando había música. Y también mis tíos, porque mi prima toca el violín, es ya mayor, pero sigue tocando el violín y lo hace bien, entonces como a mis padres les gustaba el violín, me metieron en la música.*

Aunque ambos progenitores tienen influencia, como se ha indicado, **la del padre, parece ser mayor**, pues de los 32 estudiantes entrevistados, 12 resaltan el padre y 7, a la madre. No obstante, no parece significativa la diferencia:

- **CPr9.** *Mi padre me ayudó mucho, me animó mucho.*
- **CPr14.** *Supongo que... (piensa) mi padre, que desde pequeños nos ponía música. Yo creo que ese fue mi comienzo en la música.*
- **CPr29.** *Creo que la primera persona que influyó fue mi padre. El principio fue porque había un espacio de tiempo que mis padres trabajaban y claro, yo acababa el Colegio y nadie me podía venir a buscar, entonces, al lado del Colegio había una Academia de música y a mi padre también le gustaba mucho y dijo: “Bueno, pues vamos a apuntarla”. Y me metieron a violín*
- **IES1.** *Pues me influyó bastante mi padre, que era músico, y nos apuntó a mis hermanos y a mí pues para estar allí, en la Escuela de Música y aprender a tocar un instrumento.*
- **CC8.** *Mi madre me apuntó de pequeña a música porque decía que era como un pequeño adiestramiento y que solía inspirar mucho a los niños.*
- **CC11.** *Antes de nacer, siempre mi madre me ponía música relajante porque yo normalmente era muy inquieta, entonces cuando ella me ponía normalmente música tipo clásica o así yo me conseguía tranquilizar. Entonces yo me fui desarrollando en ese sentido y antes de hablar ya intentaba balbucear o seguir el ritmo de la música. Y si por ejemplo no había música y en ese momento me interesaba o algo, yo siempre, como mi madre normalmente me cantaba las canciones, iba y le tocaba los labios.*

Hermanos: Hay 5 estudiantes que señalan a los hermanos entre sus principales influencias, pero es porque tienen hermanos mayores. Este dato muestra, sobre todo, que existe ambiente musical en la familia. Resaltamos la respuesta en la entrevista de **CC4:** *“Pues fueron mis padres y mi hermana, porque yo vi tocar a mi hermana y mis padres dijeron que si me quería apuntar; al principio no tenía muchas ganas porque quería la batería, pero al final cogí el piano y hasta ahora”.*

Abuelos: La influencia de estos, también la resaltan 4 estudiantes como importante. Igualmente se puede interpretar como un signo de tradición musical.

CPr21 dice: *“Pues mi abuela, porque como tocaba el piano, le gustaba que lo tocara yo, entonces a los cinco años me empezó a dar clases, y mi madre también tocaba el piano”*.

Tíos: En ocasiones, es algún familiar, como un tío cercano, el que ejerce esa influencia; De los 3 estudiantes que lo señalan, resaltamos la respuesta de los siguientes:

- **CC5.** *Principalmente mis padres y uno de mis tíos porque desde muy pequeña empezaron a ponerme música de todo tipo para irme acostumbrando, música que les gustaba a ellos, me la ponían a mí.*
- **CPr19.** *A ver, yo creo que desde pequeñita toda mi familia. Por parte de mi padre, mis tres tías tocan el piano y mis tíos (...) Y entonces mi padre, que también desde pequeño había escuchado a mis tías, todos los días tocando el piano, decidió meterme a dar música con ellas desde muy pequeñita.*

Primos: Lo mismo puede ocurrir con algún primo, como el caso de **CC7**, para quien sus primos fueron los que ejercieron mayor influencia en sus inicios musicales: *“Los que más han influido, han sido mis primos mayores, sobre todo. Mis primos tocaban el piano desde pequeños y yo, cuando era muy pequeña, les miraba mucho y me gustaba, y le decía a mi madre que yo, cuando fuera mayor, quería también tocarlo”*.

Ningún familiar, sino por decisión propia: Dos estudiantes afirman haber comenzado los estudios musicales por decisión propia más que de la familia, **no obstante, el contexto familiar fue facilitador, al aprobar la decisión:**

- **CPr22.** *Pues yo empecé... (piensa), que me gustaba estudiar, pero mis padres no me querían apuntar en una Academia porque decían que estaba muy lejos y que no había cerca de casa. Y entonces, al año siguiente, abrieron una Academia al lado de casa, se lo dije a mis padres y me apuntaron.*
- **CPr30.** *Pues nadie, fui yo el que decidí que me gustaba mucho la música y que tenía que tocar lo que fuese.*

c) Tradición familiar

La influencia de diversos familiares, en los inicios musicales de los estudiantes, ya es un signo de que en la familia se valora la música. Sin embargo, **aunque no siempre tiene por qué coincidir con ambientes familiares de clara tradición musical, en el caso de la mayoría de los estudiantes entrevistados, sí coincide.** Hay que aclarar que si los padres o algún familiar de los destacados por los estudiantes, en el apartado anterior, tocan un instrumento musical, ya es considerado por ellos como tradición musical en la familia. De ahí que, a la cuestión segunda de la entrevista, respondan haciendo referencia a ellos. Algunas veces existe algún músico profesional en la familia y otras, simplemente, porque la afición a la escucha e interpretación *amateur* de la música es grande:

- **CC2.** *Sí, tengo una prima que está en una orquesta y toca el violín.*
- **CC3.** *Mi padre ha grabado cinco discos. Mi tío el saxofón y mi hermano la trompeta.*
- **CC4.** *Sí, mi padre y mi hermana.*
- **CC9.** *Mi padre se animó con el clarinete.*
- **CC12.** *Sí, mi primo es tamborilero y toca la guitarra, también, muy bien.*
- **CPr9.** *Sí, mi madre tocaba de pequeña, también, la guitarra.*
- **CPr14.** *Sí, porque la mayoría de la familia tocamos casi todos un instrumento.*
- **CPr21.** *Sí, porque mi tío toca el violín, mi tía el piano y mi abuela tocaba el piano.*

La estudiante **CPr2** asistió de pequeña a muchos espectáculos musicales. Dice, en el río musical, que su abuelo la llevaba a la zarzuela de pequeña y que sus padres la llevaron con cinco años a la ópera. Y en la entrevista comenta: “*Sí, mi abuelo mucho, y luego mi madre tocó el piano, mi tía también bailó ballet y valoran mucho la música. A mis padres les encanta la música clásica, les encanta la ópera, todo*”.

En algunos estudiantes sí que existe una **clara tradición musical en la familia**, según indican:

- **CC5.** *Tengo familia lejana que canta o toca el piano.*

- **CC7.** *Sí, mi bisabuelo era músico y casi todos mis primos han tocado el piano, ahora tengo un primo que tiene un grupo, con discos.*
- **CC8.** *Mi abuelo tocaba tres instrumentos cuando era joven, el arpa, el violonchelo y el piano.*
- **CPr25.** *Pues me ha influido mi familia por tradición musical, como todo el mundo en mi familia toca algún instrumento, pues a mí también me lo inculcaron desde muy pequeña.*

La estudiante **CC6** tiene una familia con mucho ambiente musical pero tocan por *hobby*, como dice ella, pues no han hecho una carrera propiamente de Música: “*Si tocamos instrumentos es más por hobby, que por tradición*”.

d) Instrumentos musicales en la casa

Todos los estudiantes cuentan con, al menos, un instrumento musical en su casa, pero casi todos tienen alguno más. Este hecho también denota el interés musical de la familia.

En la entrevista se les preguntó expresamente “¿qué instrumentos musicales tienes en casa?” y, nos parece significativo resaltar que, entre los 32 entrevistados, salen casi todos los instrumentos de la orquesta clásica y, algunos más, como la guitarra y los instrumentos electrónicos. En la tabla 20 se recoge el número de los instrumentos señalados por los estudiantes. Algunas expresiones de los estudiantes son significativas al respecto:

- **CC5.** *Tenemos flautas, alguno de percusión, dos guitarras, una española y una eléctrica y un piano.*
- **CPr1.** *Hay un contrabajo, un piano, dos guitarras españolas, dos eléctricas y algunos instrumentos muy raros de otros países pero no, no se tocan, sólo son de decoración, no sé.*

- **CC6.** *Una guitarra eléctrica, un bajo, la “Steel guitar”¹, dos pianos eléctricos y ahora me van a traer la guitarra española que quiero empezar un poco, me gusta y quiero empezar a tocarla.*
- **CPr2.** *¡Puf! (ríe). Un piano, dos guitarras españolas, una guitarra eléctrica, un violín, un laúd, muchísimos, muchos, muchos.*
- **CPr22.** *Mi hermano toca el violonchelo y mi otro hermano la viola y el piano.*
- **IES2.** *Pues en mi casa hay un xilófono, una guitarra, un bajo eléctrico que me compraron para reyes y los dos contrabajos, el de mi hermano y el mío.*
- **IES3.** *Tenemos la flauta normal, mi violín, el de mi hermana, el de mi madre, un tambor como éste (señala a uno de la sala), una guitarra española y creo que no hay más.*

| Instrumentos que los estudiantes de música tienen en su casa | | |
|--|---|--|
| Piano: 16
Teclado: 8
Sintetizador: 1 | Violín: 8
Viola: 1
Violonchelo: 2
Contrabajo: 3 | Arpa: 1 |
| Guitarra española: 23
Guitarra eléctrica: 10
Guitarra acústica: 3
Bajo eléctrico: 4
<i>Steel guitar</i> : 1
Mandolina: 1
Laúd: 1
Bandurria: 1 | Flauta: 6
Clarinete: 1
Oboe: 1
Saxofón: 1
Trompeta: 1
Trombón: 1 | Batería: 1
Xilófono: 1
Otra percusión: 1 |

Tabla 20. Instrumentos que los estudiantes de música tienen en su casa

¹ *Steel guitar*, es un tipo de guitarra eléctrica, sin caja de resonancia, con forma usualmente rectangular, que se dispone horizontalmente, bien sobre las rodillas (en los modelos más antiguos), bien sobre un armazón con patas. La mano izquierda utiliza una cuña metálica, denominada, precisamente, "steel", y no los dedos. Dispone de pedales que se utilizan para cambiar la afinación de sus cuerdas mientras se toca. Se desarrolló en Haway

9.3.1.2. Contextos de enseñanza–aprendizaje de la música

El contexto de enseñanza–aprendizaje de un adolescente que realiza estudios musicales, como es el caso de los participantes en nuestra investigación, suele ser amplio ya que abarca, por un lado, el ámbito escolar: compañeros, profesores de las diversas materias y profesor del área de Música, y, por otra parte, el ámbito donde realiza sus estudios musicales extraescolares, ya sea una Escuela de Música, un Conservatorio, una Academia o con un profesor particular.

Algunos estudiantes señalan que se sintieron **muy motivados hacia la música gracias al profesor o la profesora de Música, del Centro Escolar**. Tal es el caso de **CC6**: *“El profesor de Primaria, me enseñaba muy bien; aprendí muy rápido y estuve muy bien con él. Con la profesora de Secundaria he aprendido muchísimo y las actividades musicales que hemos hecho, han estado muy bien y te animan a seguir”*.

Incluso **la influencia del profesor de Música del Centro, fue determinante en los siguientes estudiantes para iniciarse en el estudio de un instrumento**:

- **CC7**. *Cuando llegamos al Colegio, en primero de Primaria, el profesor de Música dijo que sería bueno que tocáramos un instrumento y a mí me recordó que me gustaba mucho el piano, y se lo dije a mi madre y me apuntó.*
- **CC9**. *El que más influyó fue el profesor del Colegio, que me gustó cómo explicaba todo lo de la flauta y nos animaba bastante.*
- **IES4**. *Mi profesora del Colegio fue la que me incitó a que entrara en la Escuela musical y que tuviera la oportunidad de coger un instrumento.*

Los eventos que se celebran en los centros escolares también son motivo de desarrollo musical; los siguientes estudiantes resaltan el concierto de la Semana Cultural del Centro, los festivales de Navidad y las obras de teatro o musicales en los que participan:

- **CC11**. *Para mí, la Semana Cultural de este año ha sido bastante importante, porque era la primera vez que actuaba para gente del Colegio.*

- **CC7.** *Los festivales de Navidad en los que empecé a tocar el piano, fueron un gran apoyo para mejorar y dedicarme más a la música. Mis amigos y profesores me felicitaban y eso me gusta mucho.*
- **CPr18.** *Pues así, de mi familia, como ninguno toca la guitarra ni nada, ni está relacionada con la música (sólo mi bisabuelo, pero no le conocí), pues yo creo que viendo musicales en la tele y, a lo mejor, en el Colegio, participando en obras, me llamó la atención.*

En la entrevista, se les realizó una pregunta, la 15, sobre la influencia de la Música escolar en ellos; sus respuestas son, en general positivas, aunque siempre hay algún estudiante, sobre todo aquellos que tienen más nivel musical, que señalan que no les ha servido para nada. **Los siguientes estudiantes valoran significativamente las aportaciones de la Música escolar:**

- **CC5.** *Yo creo que me ha influido mucho, porque empezar aquí, en el cole, me ha ayudado a ver la guitarra más fácil y abrirme más a la música.*
- **CPr18.** *Pues yo creo que bastante positivo, porque me ha enseñado, me ha metido en contacto con la música. Ahí fue cuando empecé a interesarme.*

En el **diálogo mantenido con CC1**, se refleja el valor que concede a la Música escolar:

- *Me ha ayudado bastante porque era un nivel básico pero que, o sea, en Primaria..., las notas, la anacrusa y todo eso...*
- *Pero ¿crees que es necesario aprender música en el Colegio? –Indago.*
- *Yo creo que sí, que la música es bastante importante en el aprendizaje, te puede desarrollar muchas cualidades.*
- *¿Serías capaz de decir qué cualidades?*
- *Pues, la psicomotricidad, la escucha; repito, que se me ha desarrollado muchísimo.*

La estudiante **CPr29** parece que no quiere quitar toda la importancia a la Música escolar, por ello termina resaltando que le ayuda a practicar: *“Siempre ayuda. Como yo entré en el Conservatorio desde pequeña, pues normalmente la*

Música del Colegio es de un nivel más bajo; pero te ayuda a practicar, como si estuvieras en tu casa practicando. Yo creo que eso”.

Y el estudiante **IES3** valora el poder tocar otros instrumentos, cuando está en el Instituto: *“Lo que más me ha gustado siempre, ha sido tocar otros instrumentos que no eran los míos, para variar”.*

CC6 es muy positiva con la Música escolar resaltando que le ha influido mucho en su personalidad: *“¿La Música escolar?...pues...en mi vida me ha llevado a ser mejor persona, te cambia mucho la música; lo he notado yo sobre todo, ahora, en estas edades, no sé, mucha gente dice: “los adolescentes se pelean con sus padres”, pues yo nunca tengo peleas con mis padres; yo creo que la música me ha ayudado a comportarme de una forma”.*

Para **CC8**, la Música escolar ha suscitado su curiosidad desde la Educación Primaria como se refleja en el siguiente diálogo de su entrevista:

- *Pues me ha influido mucho porque hay cosas de Historia que yo, por ejemplo, no sabía y me despertó curiosidad por saber más, porque en el libro no viene mucha información entonces, la curiosidad, pues sigo mirando a ver qué hay más...*
- *¿Y en Primaria? –indago.*
- *En Primaria lo que hacíamos era tocar partituras sencillas pero muy populares y tocábamos con flautas, a veces con carillones y con xilófonos...*
- *¿Te ha influido positivamente?*
- *Sí porque hay algunas...las partituras que nos daban de pequeños, no venían completas porque era sólo el principio con negras o corcheas muy simples y yo, si encuentro las partituras por Internet, si puedo sigo sacándolas y tal y sigo tocándolas por el piano y busco mis posiciones de la mano para ver cómo aprender.*

Al igual que la anterior estudiante, **las siguientes resaltan como positivo haber aprendido Historia de la Música, además de valorar la influencia del profesor de Música en Primaria:**

- **CC9.** *Pues, me inició en la música, porque no creo que hubiera conocido... bueno, sí hubiera conocido pero no creo que me hubiera interesado tanto si no*

llega a ser por J. y ver cómo la música es bonita y... no sé...la verdad es que la Historia de la Música la he aprendido en el Colegio, porque en la escuela te enseñan a leer, a entonar, pero luego no sabes nada de Historia, entonces está bien.

- **CPr13.** *En aspectos como la música antigua y clásica yo creo que me ha influido bien porque me lo han enseñado; en la Escuela de Música aprendes a tocar el instrumento, tu instrumento, pero sin embargo no estudias lo que era la música antiguamente, sino que sólo te enseñan lo que es ahora, y a tocar.*

CPr14 no resalta los aspectos musicales de la Música escolar sino que dice: “Yo creo que ayuda al compañerismo”.

Sin embargo, **las respuestas de los estudiantes con más nivel de estudios musicales, suelen ser menos positivas:**

- **CPr10.** *Pues yo creo que influirme, me ha influido, pero tampoco de igual manera como el profesor particular que tuve hace tres años o cuatro en mi casa, bueno, que sigo teniendo ahora. Yo creo que ése ha sido el que más me ha influido de todos.*
- **CPr16.** *Pues la verdad es que poco porque... todo lo que he dado aquí ya lo había dado antes, entonces no me parece algo que me haya influido mucho.*
- **CPr22.** *Yo creo que muy poco, porque cuando empecé a tocar la flauta, por ejemplo, las notas ya me las sabía de antes.*
- **CPr30.** *Prácticamente nada.*
- **IES1.** *Como ya he estado muchos años en la Escuela de Música, pues aquí el nivel no es lo mismo.*
- **IES2.** *Pues yo creo que no me ha influido, porque siempre he ido por delante de la música. Mientras yo estaba dando, a lo mejor con ocho años o nueve, las pentáfonas, etc., aquí estaba a ver qué es una corchea.*
- **IES4.** *En el Instituto, pues me parece muy interesante, porque también es algo diferente, pero a veces es aburrido porque las cosas que estás dando a lo mejor ya las has dado y es otra vez lo mismo, pero no queda más remedio.*

El estudiante **CPr23** es bastante negativo y valora más Internet que lo que se aporta en el Centro Escolar: *“Pues nada, para nada. Simplemente, pues un poco de Historia de la Música, pero nada más, porque antes era con libros y... la verdad, qué te va a enseñar un libro que no te pueda enseñar Internet o cualquier otra cosa que tú tengas curiosidad y lo vayas a buscar”*.

El **diálogo con CC3**, la estudiante que toca el oboe en el Conservatorio, revela **que la Música escolar es demasiado básica para ella**, porque responde que no le es útil, aunque puede serlo para el resto de compañeros:

- *No es muy útil.*
- *¿No la consideras útil? ¿Por qué? –indago.*
- *Pues porque son niveles muy bajos, que no...*
- *¿Y crees que es útil para los otros compañeros que no tienen estudios de Conservatorio?*
- *Sí, porque como no saben mucho, un poco les puede servir.*

El estudiante **CC4** querría que se diera más nivel de lenguaje musical, concretamente de solfeo: *“No es mucho la que se da, porque solfeo, en el Colegio, no se suele dar bastante, y a lo mejor desde pequeños tendríamos que empezar con más solfeo”*.

La estudiante **CPr1** quiere resaltar cosas positivas y duda bastante, a pesar de ello, señala **aspectos más lúdicos de la Música escolar, como bailar o cantar**: *“Es que no se daba mucha teoría pero a lo mejor en bailar y en cantar; a lo mejor he mejorado en la entonación, pero... bueno, más la del Conservatorio”*.

Lo mismo le pasa al estudiante de trombón, **CPr12**, que resalta como positivo haber aprendido a bailar el minué: *“Bueno, la Música del Colegio, nunca ha sido algo muy avanzado, porque cuando ya tocas un instrumento, se te queda un poco atrás. Pero así aprendes cosas que no aprendes en clase de instrumento, por ejemplo, bailar. Este año estamos aprendiendo a bailar un minué, que es una cosa que no sabía hacer y ahora sé hacerlo”*.

En ocasiones, hay estudiantes que tienen buen recuerdo de la Música escolar por algún profesor concreto que les hizo amena la asignatura:

- **CPr2.** (ríe) *Yo creo que poco. Pero los años pasados, en quinto y en sexto, había un profesor que le gustaba mucho... tocaba una especie de órgano y era muy divertido porque siempre nos sacaba a bailar y nos ponía música y nos sacaba xilófonos y todos íbamos a tocar los xilófonos y también me acuerdo una vez que hicimos unos que tocaban el xilófono, otros la flauta y yo al piano, y entonces ahí hicimos...*
- **CPr21.** *Cuando era pequeña no mucho, pero estos años hay un profesor que nos ayuda a desenvolvernos más en público, porque hace muchas actuaciones.*

En el río musical, varios estudiantes hacen referencia a su falta de tiempo para poder continuar los estudios musicales: **CPr4** señala: “A los 13 casi no toco el piano, porque no tengo tiempo”. **CPr5** dice: “Dejé la escuela por problemas de tiempo, pero sigo tocando en mis ratos libres. Cuando consiga tiempo volveré a tocar”. **CPr6** prefirió dejarlo, porque no poder practicar lo suficiente: “Hasta los doce años seguí tocando y dando conciertos, pero a los 12 decidí dejarlo porque tocaba cuando tenía clase, pero no practicaba porque no tenía tiempo”.

La estudiante de guitarra, **CPr29**, cuando tenía 12 años, justifica su miedo escénico, porque le faltaba tiempo para practicar: “Horrible tensión. Como no me da tiempo a practicar más, me encuentro más nerviosa a la hora de tocar”.

La estudiante **CC8**, a la que le gusta mucho el piano y tiene bastante facilidad, dejó el piano con 13 años, fundamentalmente por el profesor que tenía en la Escuela de Música, pero también por la dificultad de compaginar el estudio del piano con las clases de Secundaria: “Hasta ahora sigo tocando el piano y componiendo canciones, porque la música me inspira. Mi madre quiere que vuelva a retomar las clases de piano, pero sigo negándome porque ahora, con los estudios, tengo menos tiempo para tocar el piano”.

Algunos estudiantes tuvieron la tentación de abandonar, pero lograron seguir adelante. Tal es el caso de **CC13**, que dice en su río musical: “Pensé por un

momento en dejarlo en 4º de ESO para dedicarme a estudiar sólo, pero al final seguí por no echarlo todo a perder”.

Quizás lo expuesto sea uno de los principales motivos por lo que hay tan pocos adolescentes que van superando cursos oficiales de Música. Muchos se conforman con aprender a tocar el instrumento básicamente y luego seguir por *hobby*. La estudiante **CPr20** toca el clarinete y sus profesores están contentos con ella, pero dice: *“Por el momento quiero seguir. Pero tampoco quiero dedicarme a esto. Me gusta como diversión”.*

De hecho, **algunos señalan que comenzaron un instrumento clásico y luego lo dejaron, para dedicarse a tocar lo que les gusta y a la música moderna por su cuenta.** El instrumento “estrella” suele ser la guitarra eléctrica. El cambio puede deberse a una fuerte influencia familiar en la infancia, pero que no se corresponde con el gusto del hijo, por ello se orientan hacia otros tipos de música.

CPr26 indica en su río musical, que con tres años comenzó clases de piano en la escuela de piano rusa, pero a los trece, lo dejó: *“A los 13 dejé el piano y pedí dar clases de guitarra eléctrica: Una “washburn”.²*

El estudiante **CPr30**, comenzó el violín con seis años, pero evolucionó hacia la guitarra: *“A los 14 me compré otra guitarra eléctrica. Dejé de tocar la guitarra española. Llevo hasta ahora dando clases de guitarra eléctrica dos horas semanales. Hace un año me compré una guitarra española y otra acústica. Toco la eléctrica en academia y las otras dos las toco en mi casa autodidácticamente”.*

El estudiante **CPr17**, que comenzó piano con tres años, lo dejó y se pasó a la guitarra por la influencia de su hermano, que se compró una guitarra, y por la atracción de grupos de música moderna: *“A los 10 años me empezó a interesar la música cuando conocí grupos de Punk y de Hard Rock extranjeros. Mi hermano se*

² Washburn (o *Washburn Guitars*, Guitarras Washburn en español), es una de las compañías manufactureras, vendedoras y distribuidoras de instrumentos musicales más importantes de todo el mundo. Fue establecida en Chicago, Illinois, en el año 1883.

compró una guitarra. Yo también. Me apunté a clases. Sigo hasta ahora desde hace casi dos años”.

Como puede observarse, esos estudiantes no tienen problema en seguir con clases de guitarra. Hay que decir que, a pesar de que muchos se quejan de falta de tiempo para compaginar los estudios, podemos interpretarlo más como un problema de motivación. Si a una persona le gusta mucho lo que hace y las condiciones son favorables, es capaz de organizarse y seguir. Entendemos por condiciones favorables, un entorno de educación musical positivo, es decir, con docentes ilusionados y motivadores.

La estudiante de arpa, **CPr13**, expresa claramente su capacidad de organización para compaginar muchas actividades, lo que también consideramos un indicador de INMU y de buena capacidad intelectual en general:

- El arpa es un instrumento muy pesado. ¿Cuál es el truco para tocar el arpa y al mismo tiempo sacar buenas notas en el rendimiento escolar?
- *Pues no sé. La verdad es que tengo poco tiempo para estudiar porque a la semana tengo una hora de arpa y otra de solfeo y dos de orquesta. También después hago patinaje y tenis, entonces el tiempo para estudiar, o sea, tengo poco, pero vamos, que aprovecho lo que tengo.*

9.3.1.3. Otros contextos

a) Televisión

En algunos casos, los canales en los que se ven interpretaciones de vídeos musicales o programas dedicados a concursos o actividades musicales se convierten en una importante influencia musical. CC1 resalta **el canal, Disney Channel**: *“Bueno, tengo el “Disney channel” y me encanta ver las canciones”.*

A CC11, **un programa de televisión, Operación Triunfo**, le influyó en su motivación hacia la música: *“Porque cuando yo era pequeña ya me encantaba*

muchísimo la música y siempre intentaba cantar, pero cuando descubrí a Rosa López, cómo cantaba, me interesó muchísimo más la música, porque ya tenía una cantante favorita. Ya sabía lo que era verdaderamente eso. Entonces me empecé a interesar de ver cómo cantaba yo porque antes cantaba por cantar y en ese momento ya empecé a investigar así un poquito, y a ver mi tono de voz y todo eso, pero yo sola, porque nunca he tenido ayuda de fuera”.

No obstante, por los datos que tenemos, no se puede considerar significativa la influencia de la TV en los inicios musicales de los estudiantes, ni tampoco a lo largo de su vida.

b) Cantantes o grupos de música actual

La influencia de la música actual es bastante grande en los adolescentes; en el caso de los estudiantes entrevistados, aunque **suelen escuchar música actual, también les atrae la clásica**. El **diálogo con CC2**, así lo muestra:

- ¿Qué música te gusta?
- *De todo un poco, de la moderna a la clásica.*
- ¿Oyes música clásica?
- *Alguna vez, cuando me quiero relajar*
- ¿De quién?
- *Suelo escuchar mezclas, Bach, Mozart, Beethoven... de los famosos.*

Lo mismo podemos apreciar en el **diálogo con CC6**:

- ¿Y qué tipo de música te gusta escuchar?
- *La clásica o ahora actual, un grupo Green Day, que es más de Rock; pero sobre todo música clásica.*
- ¿Te gusta algún compositor especialmente?
- *Chopin y Debussy.*

Y **CC8** alterna en su Mp3³ los dos tipos de música: *“Tengo canciones de piano en el Mp3 que, a veces, me relajan, para cambiar un poquito; para no siempre estar escuchando las mismas canciones pongo algo de música clásica”*.

Los que se dedican a la guitarra son los que más fácilmente se sienten atraídos por los instrumentos electrónicos y por los grupos que los tocan.

- **CC5.** *Yo, más o menos tengo un grupo, se llama Green Day, es un grupo americano que me encanta y me ha hecho replantearme cómo tengo que tocar la guitarra y más o menos, qué quiero conseguir.*
- **CPr23.** *Pues sólo de mi afición a grupos de rock, de heavy, pues por eso me gusta la guitarra.*

La estudiante **CPr25**, que combina el piano y el bajo con la interpretación artística, encuentra en Michael Jackson un modelo de identificación: *“A mí me gusta muchísimo Michael Jackson, muchísimo. Lo admiro mucho y siempre he querido ser un poco como él y eso. Y por eso también canto, bailo, interpreto y tal”*.

c) Amistades

En la vida de los adolescentes, las amistades ocupan un puesto fundamental. En el aspecto musical, los estudiantes suelen hacer amistades en los lugares donde aprenden música y eso suele ser motivo de afianzamiento musical. Por tanto, **es necesario distinguir la influencia de las amistades, en general, de las amistades musicales.**

Para la estudiante **CC6**, los amigos son los que mayor influencia ejercieron sobre ella, no sólo para estudiar música sino también en su autoconcepto personal: *“Mis amigos, sin duda, mis amigos son los que más han dicho “apúntate, ámate, eres buena, tú puedes hacerlo si quieres”; aparte de mis padres que me han dado*

³ Mp3, es un formato de audio común usado para música tanto en ordenadores como en reproductores de audio portátil

mucho apoyo, creo que mis amigos fueron los primeros en darse cuenta que yo podía tocar algún instrumento si quisiese”.

Las amistades dedicadas a la música son un poderoso acicate para avivar y mantener el interés y la motivación para estudiar un instrumento. Bastantes de los estudiantes entrevistados **resaltan a los amigos que estudian, o simplemente tocan por afición algún instrumento musical, como un apoyo fundamental:**

- **CPr1.** *Tengo muchos amigos, por ejemplo una que se llama B., que toca el violonchelo, y la mayoría de mis amigos yo creo que tocan bastantes instrumentos, o por lo menos saben hacer algo de música.*
- **CPr10.** *Influyeron unas amigas mías, que tocan las tres el piano, y cada vez que iba a su casa me enseñaban a tocar el piano y todo eso, y... me interesó mucho.*
- **CPr19.** *En el Colegio... mi mejor amiga también tocaba de pequeña el piano, no tan desde pequeña, pero daba, por ejemplo, piano cuando estábamos en el patio. Entonces, yo siempre, todos los patios, me quedaba con ella en su clase de piano, escuchando.*
- **CPr22.** *Sí, tengo amigos que tienen grupos de rock y todo eso.*
- **IES2.** *Pues sí, yo tenía amigos que iban a música, etcétera... y tocaban la guitarra en las fiestas de su pueblo... Lo típico.*
- **IES3.** *Sí, mi mejor amigo siempre ha estado en la Escuela de Música, toca el saxo y él siempre me ha enseñado cosas de su instrumento y en algunos momentos, que a lo mejor no estaba seguro si seguir, me ha ayudado a seguir tocando el violín.*
- **IES4.** *Pues sobre todo los amigos que he hecho en la Escuela de Música, son los que más me ayudan.*

d) Asistir a espectáculos

Algún estudiante resalta la asistencia a espectáculos entre sus influencias. Se ha comentado este aspecto al hablar de la influencia de los familiares, no obstante, consideramos interesante resaltarlo aquí, con lo que dice **CC11**: *“Creo que me ha influido bastante que desde muy pequeñita mi tío, en el coche, siempre me ponía*

música de diferentes musicales, diferentes lenguas, de todo tipo de música. Entonces, ya desde muy pequeña empezó a llevarme a diferentes espectáculos, por decirlo de alguna manera, como el musical de “La Bella y la Bestia” o “El Circo del Sol”, donde siempre había una banda sonora por debajo y siempre todo está relacionado con la música; por ejemplo, “Cats”, que también me gustó muchísimo”.

9.3.1.4. Oportunidades para formarse musicalmente

Generalmente, los estudiantes afirman que han tenido oportunidades suficientes para formarse musicalmente; entre sus argumentos destacan que **los padres les iniciaron en la música desde pequeños, facilitándoles todo** y, en los casos en que fueron ellos los que solicitaron estudiar música, comprándoles el instrumento musical y apoyándoles en todo:

- **CC1.** *Mis padres siempre han estado ahí cuando yo quería hacer algo; ¿al Conservatorio?, mis padres siempre me han apoyado.*
- **CC2.** *Sí, porque he tenido mucho apoyo familiar.*
- **CC5.** *Yo creo que sí, porque desde muy pequeña me han apuntado a lenguaje musical para ir aprendiendo y abrirme más a la música.*
- **CPr10.** *Yo creo que sí, que he tenido muchas oportunidades, porque mis padres, sabiendo que me gustaba mucho el piano, antes de empezar a dar clases y eso, me regalaron un piano y por eso creo que sí, que he tenido muchas oportunidades para la música.*
- **CPr23.** *Sí, todas, todas. Mis padres ponen los medios. Si tienen que hacer un esfuerzo, pues porque la guitarra que tengo es muy cara, entonces no les ha importado, siempre que yo responda con los resultados en el Colegio.*
- **CPr25.** *Sí, porque mis padres lo han considerado siempre algo muy importante y siempre me han dado clases y siempre que he querido tocar un instrumento me lo han comprado y me han ayudado y les ha parecido siempre muy bien.*
- **IES2.** *Yo creo que sí, porque las he aprovechado todas. Siempre que he querido he estado con el contrabajo, mis padres me apoyaban. Nunca me han puesto ningún impedimento para tocar el contrabajo.*

La estudiante **CC3** siente que ha tenido muchas oportunidades porque **entró en el Conservatorio**: *“Porque un Conservatorio es lo máximo que se puede tener”*.

CC9 resalta positivamente que sus padres favorezcan las condiciones que necesita para estudiar, en concreto, el silencio: *“Yo creo que sí; mis padres siempre me han apoyado y, aunque no pueda siempre practicar, cuando les pido que haya silencio para que yo pueda estudiar flauta, me hacen caso”*.

Es curioso, por menos frecuente, que los adolescentes puedan **disfrutar en conciertos familiares de música clásica** pero, para algunos es así, e incluso es el motivo que resalta **CPr12** para justificar que ha tenido oportunidades: *“Pues porque muchas veces, pues... (duda) te vas con unos amigos y...a casa tuya y dicen: “venga, pues tócanos algo”, o puedes invitar a amigos o a tu familia a ver un concierto tuyo, entonces, pues siempre está bien”*.

El estudiante **CPr16** relaciona las oportunidades con las demandas por parte de los que le rodean: *“A ver, he tenido oportunidades. Siempre me ofrecen tocar, constantemente me ofrecen tocar, hacer cosas por ejemplo en el salón de actos con estos, me ofrecen presentarme al grado medio, me... constantemente”*. Podemos decir que la estimulación que recibe este estudiante potencia su autoestima y seguridad porque él vence sus miedos. De hecho el profesor así lo describe: *“Tiene cierto miedo escénico, pero se atreve siempre”*.

IES3 asocia sus oportunidades con haber podido cambiar de profesor hasta dar con uno que le gusta: *“Porque cuando yo, por ejemplo, veía que había un profesor que no encajaba conmigo, iba más o menos cambiando regularmente de profesor hasta que encontré uno que sí”*.

El estudiante **CPr12** considera la posibilidad de tocar en público como una **oportunidad para desarrollarse musicalmente**: *“Muchas veces, te dicen: “venga, tócanos algo” y siempre está bien”*.

Sin embargo, **la estudiante CC12**, que ha participado en actividades escolares públicas y se ha atrevido a cantar sola, **considera que no ha tenido oportunidades suficientes; el motivo de su insatisfacción está relacionado con expectativas demasiado altas, o con cierta falta de realismo**, como se refleja en el siguiente diálogo:

- *A medias. He intentado participar en todo lo que he podido pero tampoco he podido alcanzar más, a lo mejor, de lo que a mí me gustaría.*
- *¿Por qué?*
- *Porque, “jo”, es que a mí me gustaría participar en teatros, óperas, me gustaría verme en sitios así.*

9.3.2. Autoconcepto musical de los estudiantes

El autoconcepto de un sujeto condiciona poderosamente sus acciones. Si uno no se considera con capacidad para realizar algo, difícilmente pondrá todas sus energías en juego para lograrlo. Por ello, en este apartado, en un primer momento, se presentan los aspectos más influyentes en la elaboración del autoconcepto musical del estudiante; a continuación, el concepto de INMU que tiene cada uno y cómo repercute en su autoconcepto; por último, se establece una relación entre el autoconcepto musical y la capacidad de actuar públicamente.

Para el análisis e interpretación del autoconcepto musical de los estudiantes, objeto de esta investigación, hemos tenido en cuenta los datos obtenidos a través de sus propias reflexiones, expresadas en el río musical, y las respuestas a las cuestiones 6, 7, 8 y 9 de la entrevista semiestructurada. La respuesta a la cuestión 3, también se considera una importante influencia en el autoconcepto.

9.3.2.1. Influencias en el autoconcepto musical de los estudiantes

El autoconcepto de un sujeto se forma por la influencia de los diversos sistemas o contextos que le rodean. En el caso de los estudiantes de instrumento musical, objeto de esta investigación, hemos analizado, en el apartado anterior, la influencia del ambiente musical familiar, como principal activador de dicha inteligencia, junto a otras influencias de tipo escolar o social. A continuación, presentamos los aspectos significativos que potencian o dificultan, a nuestro entender, lo que hemos denominado autoconcepto musical.

Para los siguientes estudiantes, **las expresiones de los otros que indican expectativas musicales**, son un potente activador de la autoestima:

- **CC2.** *He tenido mucho apoyo familiar porque me decían: “A ti te va a gustar la música”. Siempre, desde pequeña, me han dicho que se me daría bien tocar algún instrumento.*
- **CC6.** *Mis amigos, sin duda, mis amigos son los que más han dicho: “apúntate, anímate, eres buena, tú puedes hacerlo si quieres”.*

La estudiante **CC7** resalta varias veces en la entrevista, que los demás le dicen que toca bien, lo que refuerza su autoestima, y expresa, en el río musical, que la suelen felicitar tras su interpretación en los festivales escolares: *“Pues a mí me gusta tocar un instrumento, interpretarlo, a mí me dicen que se me da bien”. “Los festivales de Navidad, en los que empecé a tocar el piano, fueron un gran apoyo para mejorar y dedicarme más a la música. Mis amigos y profesores me felicitaban y eso me gusta mucho”.*

A **CC11**, le influyó positivamente el comentario de un vecino, dedicado a la música, cuando la oyó cantar: *“Un día, al salir de casa, el vecino de al lado, que tenía un grupo de música, me dijo que me había oído cantar y que tenía que hacer alguna prueba, porque merecía grabar”.*

El diálogo con la estudiante **CPr13** muestra su convicción de que toca bien y que a la gente le gusta, y eso mismo retroalimenta su autoconcepto musical:

- *Bueno, algo que me ha influido es que, por ejemplo, en los primeros conciertos y en los que toco ahora, también, noto que la gente lo agradece, ¿sabes?, que les gusta.*
- *¿Que agradece la gente que toques? –indago.*
- *Claro, que les gusta... Verme tocar y cómo se toca.*

Los profesores de Música, influyen notablemente en el autoconcepto musical del estudiante. A **CC1**, cuando se le preguntó, si se le daba bien tocar el instrumento, respondió: *“Estoy en ello; me dice mi profesora que tengo buena capacidad y eso, pero me falta estudiar (sonríe)”*.

Para **CC8**, el profesor de Música tuvo más influencia que su madre, a la hora de elegir el instrumento, porque le valoró sus manos, según indica en el río musical: *“Tras un año de estudio de piano y lenguaje musical, mi madre me comentó que había una plaza para clases de saxofón, pero me negué, porque descubrí que tenía talento para el piano; pues mi profesor me decía que tenía las manos perfectas para el piano, fuertes y grandes para realizar octavas”*.

A **CC12**, el profesor de guitarra del Centro Escolar la eligió para grabar unos CDs junto a otras compañeras. Esa elección la resalta, en su río, como un momento importante: *“Mi profesor de guitarra, me propuso cantar en grupo con más gente, para editoriales que hacían CDs religiosos para los libros de texto. Hice unos cinco discos”*.

Otros estudiantes resaltan en su río musical la influencia de algún profesor de Música para seguir adelante. **CPr20**: *“Mi profesor me anima y me afirma que lo hago bien”*. **CPr24** agradeció un cambio de profesor: *“Viene un nuevo profesor de piano y me vuelve a inspirar y hace que tenga más ganas de la música”*. **CPr26**: *“Mis profesores de la Escuela de Música siempre me decían que tenía una gran facilidad para tocar instrumentos”*.

Los propios logros son motivo de satisfacción y, por tanto, favorecedores de la autoestima, como se aprecia en el comentario de **CPr16**: *“Pues disfruto escuchando lo que yo mismo toco y diciéndome: jo, qué bien tocas”*.

Muchas veces **los logros están asociados al rendimiento musical**. Tal es el caso de la estudiante **CC1**, *“bastante segura, porque es capaz de tocar el piano y cantar al mismo tiempo, en los conciertos de la Semana Cultural del Centro”*, como indica la profesora de Música. En su río musical, resalta la obtención de muy buena nota en el acceso al Conservatorio: *“Hace más o menos dos años, mis padres me matricularon en el Conservatorio de música, de la Comunidad de Madrid. En la prueba de acceso obtuve una nota muy alta (10), así que me hicieron una ampliación y me salté un curso”*. Esta misma estudiante fue seleccionada para un casting musical; ese reto le ayudó a superar el miedo escénico, como ella indica: *“Me presenté a un casting para hacer un programa de música. Me escogieron y fui a Londres a ganar el programa. Ahí me quité el miedo escénico, porque era un auténtico estudio de grabación”*.

Varios **estudiantes resaltan en su río, haber obtenido una buena calificación en algún examen musical**. **CC3**: *“A los nueve años me presento a la prueba del Conservatorio para poder entrar, y esta prueba la paso con un 10”*. **CC5**: *“Me examino de 1º de guitarra clásica por “la Royal” de Londres, y saco notable alto”*. **CC7**: *“Con mi segunda y tercera profesora de piano hice dos exámenes de “La Royal” y, en ambos, saqué notable. Me sentí muy satisfecha”*.

La estudiante **CPr18** es muy inquieta y expresa en su río musical, que superó las pruebas de acceso al Conservatorio a pesar de ponerse muy nerviosa, pero **resalta una audición en la que se sintió bien por el aplauso de la gente**: *“También hice otra audición, pero en grupo, y en ambas me sentí feliz al ver que me había salido bien, al recibir el aplauso de la gente”*.

En ocasiones, **los logros se manifiestan a través de las demandas hacia uno**. Para **CPr1**, que estudia contrabajo, el hecho de que la inviten a dar conciertos, es motivo de satisfacción y seguridad musical, al tiempo que potencia sus expectativas. Las expresiones de su río así lo muestran, desde el principio hasta el final: *“A los 9 años me ofrecieron entrar en la orquesta de mi Conservatorio. A los 11 me fui a Sarlat, en Francia, con mi orquesta y dimos muchos conciertos. Terminaremos el 5º grado yendo a París a dar conciertos. Daré giras musicales por el mundo”*.

El estudiante de violonchelo, **IES1**, aparece **muy ilusionado y entusiasmado** en su río musical, lo que interpretamos como una muestra de autoestima; **lo asocia con la posibilidad de haber dado conciertos**: *“Con 12 años entré en la orquesta juvenil. Ese año toqué mi primer concierto. Fue una cosa inolvidable ya que tuvimos un viaje a Cáceres. Con 15 años me metieron en la Banda Municipal y fue un concierto increíble. Hemos tocado en varios sitios y eso nos hace ilusionarnos. A los 16, estuve en un concierto benéfico interpretando “el Réquiem” de Mozart. Esto ha sido todo hasta el día de hoy, que sigo tocando con el mismo entusiasmo del primer día”*.

También para **IES4**, que toca el violín, el **entrar en la orquesta y tocar en conciertos, aunque sea sólo como segundo violín, fue motivo de mucha satisfacción**. Su río musical es muy expresivo al respecto: *“Me llamaron por teléfono para decirme que había entrado en la orquesta de música. No me lo podía creer; era mi primer curso de violín y ya formaba parte de la orquesta. El gran concierto con la orquesta interpretando cosas como los chicos del coro, y aunque sólo fuera violín segundo, era el principio de algo. Interpreté un Fiocco, una de esas obras largas y difíciles que oyes tocar a algún mayor y piensas: “cuándo podré tocar yo eso”. Pues con sólo dos años de violín, toqué mi primer estudio importante. Después de todas las clases y esfuerzos, cada año teníamos nuestra pequeña recompensa. Una pequeña audición que te hacía enfrentarte a los nervios, mostrar lo que has aprendido y disfrutar”*.

Lo mismo le ocurre a **CPr15**, porque todo su río musical expresa eventos en los que contaron con ella; lo curioso es que, **aunque se dedica al violín, lo que más resalta son acontecimientos en los que tuvo que cantar**: *“En 4º de Primaria me eligieron para cantar en la comunión. En 5º de Primaria me escogieron para coro. Hice el festival de la canción, canté sola un poco y ganamos el primer premio. En 6º de Primaria hice el festival de la canción y quedamos terceros. En 1º de ESO me examiné de 1º de violín y empecé a tocar en la orquesta de la Escuela tocando dos conciertos cada año. 1º de ESO: Me eligieron para cantar en el festival de fin de curso un solo. 2º de ESO: Me eligieron para cantar en Navidad en el coro. 2º de*

ESO: Me eligieron para cantar en el festival de la canción. Ahora estoy preparando las canciones de “Crepúsculo” para el concierto de fin de curso”.

CPr5 tuvo **experiencias negativas relacionadas con la música, que le repercutieron en su autoestima y motivación:** *"Con 8 años hice las pruebas en el Conservatorio pero no conseguí plaza. Me desanimó un montón”.*

9.3.2.2. Relación entre el propio concepto de INMU y el autoconcepto musical

El autoconcepto se relaciona con las propias creencias del individuo. Dichas creencias las elabora, como se ha indicado anteriormente, “mirándose en el espejo” de los otros, escuchando sus opiniones e interpretando reacciones sobre su persona. Aunque la INMU era un concepto desconocido para los estudiantes, empezaba a resultarles familiar, pues en la carta de autorización que se entregó a los padres, junto al río musical, se indicaba que el estudiante había sido seleccionado porque considerábamos que tenía INMU; esto implicó, *a priori*, una valoración de su persona potenciadora del autoconcepto. Por ello, les preguntamos por sus creencias en el campo de la INMU, a través de dos cuestiones: “¿qué crees que es la INMU?” y “¿te consideras con buena “capacidad” para la música?”. Como puede observarse, en esta segunda cuestión, obviamos el concepto de INMU, sustituyéndolo por capacidad, con el fin de no condicionar excesivamente la pregunta.

A continuación, exponemos las distintas acepciones de INMU agrupadas según el aspecto más resaltado. Colocamos el concepto de INMU de cada estudiante, seguido de las razones por las que considera que tiene buena capacidad para la música. Resaltamos en negrita, ideas secundarias de cada bloque.

a) La INMU es un don, una facilidad de algunas personas para la práctica musical

Varios estudiantes conciben la INMU como **una “facilidad” que tienen algunas personas** -lo que se puede interpretar **como algo innato en determinados sujetos- para la práctica musical**. Según CC7: *“Es como una capacidad o la facilidad para tocar un instrumento y leer una partitura”*. Esta estudiante afirma tener buena capacidad, porque no necesita ensayar mucho para que le salga bien: *“Pues, yo creo que sí, porque yo no suelo ensayar mucho, en realidad, no toco ni una hora al día, y se me da bastante bien, me dicen...”*. De hecho, en las actividades escolares públicas *“acompaña a los compañeros cuando interpretan canciones o piezas instrumentales”* –como señala la profesora de Música.

Lo mismo le ocurre a CPr23, que considera **la INMU facilidad para algunos aspectos musicales**: *“Es la facilidad que tú tengas en cuanto al ritmo, al oído musical, que te guste cantar”*. Este estudiante parece muy seguro de sí mismo, porque considera que tiene el don de la música y puede sacar cualquier pieza. De hecho, su profesor de Música dice de él que *“disfruta con la música y tiene buen oído”*. Y él se autovalora en la capacidad musical, con un *“sobresaliente porque todo lo que quiera, lo saco. Cantando, con la guitarra... Sí, tengo ese don”*.

El estudiante CPr13 es muy genérico en su definición de INMU, porque sólo habla de **tener capacidades**, sin especificar ninguna: *“Creo que son las capacidades que tiene cada uno para desarrollarse musicalmente y los conocimientos que tiene”*. Sin embargo, cuando se le pregunta por su capacidad musical, hace referencia a la facilidad que tiene para *“tocar algunos instrumentos; yo noto que lo cojo **con facilidad**”*.

En este sentido, la estudiante CPr25, aunque define la INMU **como conjunto de capacidades**: *“Yo creo que son las capacidades que tiene cada persona para poder desarrollarse musicalmente. Tener oído, tener ritmo, entenderse con los instrumentos”*, su autoconcepto musical muestra que su concepto de INMU se acerca más a la **facilidad innata de las personas, lo que considera, genético**: *“No sé, yo creo que es genético. Dicen que eso no se hereda pero parece genético. Se lleva en*

mi familia y eso y me lo han inculcado desde muy, muy pequeña y me parece que no soy mala, que puedo hacer algo, claro”.

La estudiante **CC8**, aunque resalta la capacidad de tocar un instrumento, agrega un matiz significativo pues considera la INMU, **un don, pero no reservado a algunos, sino que lo tienen todas las personas, aunque no siempre se desarrolla:** *“Yo creo que es un don que está guardado, que tiene cada persona y que no se descubre si esa persona no lo desarrolla; si ella no planta esa semilla, por así decirlo, no va a saber que tiene ese don. Y continúa su definición afirmando que ella se considera con ese don: “Yo lo descubrí cuando empecé a tocar el piano y vi que se me daba muy bien y dije: “tengo don para ello”; yo creo que es eso lo que significa”.* De hecho, considera que ese don es algo diferente en cada persona, y que ella no lo tiene completo: *“Hay personas que tienen para la música buen oído y saben sacar con facilidad cualquier cosa y, en cambio, yo tengo más talento para lo que son los instrumentos, componer o jugar con ellos”.*

b) La INMU es un conjunto de capacidades musicales

Como se ha visto en el apartado anterior, varios estudiantes, al definir la INMU, se refieren a las **capacidades musicales, entre las que destacan: el oído, solfear, tener ritmo, interpretar y componer.** Tal es el caso de **CPr21**, quien define la INMU como *“las capacidades que tiene una persona en la música, el oído, cómo saber leer una partitura, etc.”.* Sin embargo, este estudiante señala que tiene capacidad musical si estudia, porque si no, se le olvida. Podemos interpretar su autoconcepto musical como condicionado a un estudio constante, más que como una facilidad. No obstante, teniendo en cuenta que se encuentra en un nivel avanzado de piano, 1º de profesional, es lógica su respuesta, ya que el estudio de cualquier instrumento, y más el del piano, necesita muchas horas y constancia de estudio.

La estudiante **CC1** resalta **las capacidades de las personas** que tienen INMU, **para un aspecto u otro:** *“Es la capacidad de una persona para asimilar la música...habrá personas que tengan más Inteligencia Musical, que se le dé mejor el oído o la escucha, el solfeo, y otra personas que no”.* Esta estudiante, que tiene

mucha capacidad musical, *“es muy exigente con ella y responsable”*, como indica la profesora de Música, por ello su autoconcepto musical, que es positivo, se ve algo mermado por ese afán de responsabilidad en el estudio académico, que le dificulta el tiempo para la práctica musical: *“Yo creo que sí tengo capacidad, lo que pasa es que no lo exploto del todo porque no estudio demasiado la música, me concentro mucho más en el Colegio y la música la tengo un poquito más...no tengo mucho tiempo; el año que viene, como por la tarde no estoy en el Colegio, pues a ver si estudio más”*.

La estudiante de 5º de contrabajo, **CPPr1**, concibe la INMU como **un nivel intelectual elevado, que permite hacer cosas que otros no pueden si no lo han estudiado, como tocar un instrumento**: *“Pues yo creo que es el grado de inteligencia que tú tienes para saber tocar un instrumento o para solfear, o para contar algún concepto dado con la música”*. Su autoconcepto musical tiene clara relación con la definición de INMU: *“Sí, yo creo que sí. Si me mandan tocar alguna partitura yo la toco perfectamente porque me he preparado para eso, lectura a primera vista y... pues todo lo que he hecho”*.

La estudiante de oboe, **CC3**, resalta que la INMU la tiene: *“Una persona que sabe mucho de música, que tiene conceptos de música avanzados, y que tiene capacidad de tocar un instrumento”*. Ella se considera con ese buen nivel musical: *“Sí, porque al estudiar en niveles tan altos en el Conservatorio, pues... no sé, me han enseñado bien”*. Y dice que se le dan bien todos los aspectos musicales: *“componer, interpretar en un instrumento, bailar, oír música y cantar”*. Sin embargo, *“es muy tímida y no expresa todo lo que sabe”* -señala la profesora de Música; y ella misma reconoce que tiene mucho miedo escénico: *“Que esté mirándome la gente... lo paso mal”*.

Para **CC12**, la INMU es **un conjunto de cualidades para participar en la música**. Resalta que **no sólo hay que saber, sino poder**: *“Pues, a ver, las cualidades que tiene cada uno para poder participar en la música y saber participar en la música”*. Hay que reconocer que a CC12 le gusta mucho cantar en público y considera que no ha tenido todas las oportunidades que le hubiera gustado, porque sus expectativas musicales son muy altas, como expresa en la cuestión 5 de la

entrevista. Es decir, esta estudiante considera que sabe, pero no siempre puede expresar lo que sabe. Sin embargo, al preguntarle por su capacidad musical, resalta la capacidad del oído: *“Sí, porque tengo muy buen oído”*.

La estudiante **CC5** es **la única que resalta explícitamente la importancia de la composición musical en su definición** de INMU: *“Yo creo que es la capacidad musical que tiene uno de reproducir sonidos que toca en un instrumento y componer más sonidos, más música”*. Pero al preguntarle si había compuesto algo, señala que *“por propia iniciativa, no”*, pero matiza la respuesta resaltando haber realizado algunos ejercicios con su profesora: *“me dice una escala y voy yo probando, más o menos, a ver qué tal suena”*. Esta estudiante se considera con buena capacidad musical, aunque señala que le queda mejorar la técnica: *“Yo creo que tengo buena capacidad pero tengo que mejorar bastante, y mejorar mi técnica también”*.

La estudiante **IES4** considera que **las capacidades que desarrolla la práctica musical, repercuten de algún modo en su personalidad**: *“Pues es todo lo que podemos desarrollar sobre la vida de la música tanto en un instrumento, como en unas partituras, y lo que también te vale para la vida normal, lo que te puede servir tanto como para escuchar, como para tu personalidad”*. Al preguntarle por su capacidad, reconoce que hay aspectos de la música, como la entonación o el dictado, que le cuestan más, pero es muy esforzada porque señala: *“con trabajo todo se saca”*.

c) **La INMU es capacidad de interpretar música con un instrumento**

La mayoría de los estudiantes, a la hora de expresar lo que entienden por INMU, resaltan el aspecto práctico de la música, sobre todo, el hecho de tocar un instrumento. Esto lo consideramos lógico ya que fueron seleccionados por tocar un instrumento y no por realizar otras actividades musicales, como cantar o danzar.

Para **IES3** lo importante es **ser capaz de tocar diversos instrumentos**: *“Pues la Inteligencia Musical se supone que debe ser, que alguien sepa tocar todos los instrumentos. Pero al ser difícil, más o menos que tenga una idea genérica para*

tocar más o menos algunos. Y saber definir qué es la música y eso, pero no sólo la teoría, también saber práctico". Este estudiante, dice: *"siempre, lo que más me ha gustado, ha sido tocar otros instrumentos que no eran los míos para variar"*. Sin embargo, cuando se le pregunta por su capacidad musical, contesta con cierta humildad, pero que deja entrever su autovaloración: *"Pues todavía me queda tiempo, cosas que mejorar, pero para mi edad, no está mal"*.

La estudiante **CC2** opina que **tocar un instrumento desarrolla la mente**; al expresarse resalta la relación que hay entre la INMU con la memoria: *"Cómo puedes desarrollar tu mente partiendo de un instrumento y cómo lo puedes relacionar, porque al tocar un instrumento estás mezclando inteligencia con memoria a la vez"*. Tiene capacidad, de hecho es una estudiante *"con facilidad para el piano, y muy responsable"*, como expresa la profesora de Música. Sin embargo, a la cuestión de si se considera con buena capacidad musical, parece mostrar su nivel de exigencia académica: *"No sé muy bien... eso lo tienen que juzgar las otras personas porque una nunca va a saber el nivel que tiene de música"*.

El estudiante **CC4**, que compagina muy bien sus estudios musicales con otras actividades, considera **la INMU como tocar bien**: *"Pues la capacidad para la música ¿no?, para saber, ser apto para la música, tocar bien y eso"*. Él opina que tiene buena capacidad, pero le quita importancia al resaltar que lo puede hacer cualquiera: *"Eso, cualquier persona, mientras empieces, cualquiera puede continuar y avanzar rápido"*.

Para **CPr12** la INMU **consiste, no sólo en tocar un instrumento, sino también cantar o bailar**: *"Es la capacidad que uno tiene para desarrollarse musicalmente, tocar un instrumento, cantar o bailar"*. Pero su autoconcepto, aunque es positivo, no es alto, porque **cree que con esfuerzo lo puede hacer cualquiera**: *"Yo creo que sí, pero otro también podría hacer lo que estoy haciendo yo, con el esfuerzo"*.

CC6 también resalta **la importancia del esfuerzo para llegar a tocar bien**: *"Creo que es la capacidad que tiene una persona para tocar música; es como...lo que mejor se te puede dar, una cualidad; a lo mejor una persona no la tiene, pero si*

se esfuerza se le puede llegar a dar bien. Al igual que los anteriores estudiantes, no da excesiva importancia a lo que hace: “Yo, sinceramente, pienso que es normal lo que hago, pienso que lo puede hacer cualquiera”. Sin embargo, continúa dando a entender que lo que para otros es difícil, para ella es fácil; puede sonar a cierta presunción, aunque en el caso de esta estudiante, que “no llama la atención y es madura”, como indica la profesora de Música, lo podemos interpretar como un mecanismo de defensa para auto-valorarse, ya que sabe interpretar música, pero nunca ha seguido estudios formales extraescolares: “Cuando algunas personas me dicen: “esta partitura es muy difícil” yo la veo extremadamente fácil, no entiendo dónde ven la dificultad y además, mis amigos, mis familiares me dicen: “a ver si vas a tener tú, talento, y no nos estamos dando cuenta”.

d) La INMU es capacidad de escuchar y sentir la música

Los siguientes estudiantes hacen referencia a la dimensión afectiva de la práctica musical. Para **IES2**, la INMU es sobre todo, **la capacidad de escuchar la música para poder captar los sentimientos que esconde:** *“Pues la Inteligencia Musical yo creo que es saber tocar un instrumento y, además, escucharlo. Si lo tocas así porque sí y luego no lo escuchas, vas mal, vas a tocar mal, y lo mismo con los otros instrumentos. ¿Sabes? Más que saber oírlo como hacen algunas personas, que van ahí a los conciertos y lo oyen, es escuchar lo que tienen que transmitir, las canciones que transmiten, que si es tristeza, felicidad, etc.”.* Este estudiante considera que tiene capacidad musical simplemente porque lleva mucho tiempo en la música: *“Yo creo que, de estar tanto tiempo en la música, pues se me ha tenido que quedar”.*

Varios estudiantes asocian la INMU con la **capacidad de sentir y expresar emociones**. Tal es el caso de **CPr18**: *“Yo creo que es desarrollar más la sensibilidad artística”.* Al preguntarle por su capacidad, no duda en afirmar que la tiene, porque *“le gusta”*, lo que se puede interpretar como dar importancia al aspecto más afectivo o sensible de la música: *“Sí, porque si además me gusta, es más fácil llevarlo”.*

La estudiante **CPr29** destaca en las personas con INMU, una **mejor capacidad para sentir las emociones**: *“Pues yo creo que es otra forma de percibir pero más profunda, ¿no? O sea, por ejemplo, igual un músico es capaz de sentir las emociones de manera más real que una persona normal”*. A esta estudiante, al preguntarle por su capacidad para la música, resalta aspectos diferentes, insistiendo en la simple práctica para lograrlo, *“Depende qué asignatura; para la entonación, sí. Para el ritmo me cuesta un poco más, pero eso yo creo que es practicar y ya está. Y para la guitarra pues es tocar”*. Sin embargo, al preguntarle qué le aporta la práctica musical, indica que le ayuda a relajarse y ser más paciente con las personas, lo que puede entenderse como un control emocional.

IES1 resalta, en su concepto de INMU, **la escucha**: *“Pues creo que es la inteligencia que tiene cada persona para escuchar y saber de música”*. Para IES1, el saber musical es cuestión de empeño y, como él se esfuerza, se considera con buena capacidad: *“Sí porque le pongo mucho empeño y aunque haya tenido problemas, siempre he querido a la música, y sigo ahí”*.

La única estudiante que **reconoce no tener buena capacidad musical** es **CC9**, para quien la INMU es: *“Saber apreciar la música, y saber cómo dominarla”*. Considera que no tiene buena capacidad musical y **lo atribuye a su dificultad de oído y de ritmo**: *“Yo creo que no; tengo un oído muy duro, no sé distinguir una nota de otra, y baile..., tengo un ritmo..., un poco descoordinada”*. Sin embargo, *“es una alumna muy capaz de tocar en público piezas en la flauta travesera”*, como indica su profesora de Música, y reconoce que se le da muy bien la lectura musical: *“Sé leer bastante bien lo que es la música y sé apreciar cuando algo está bien compuesto y bien tocado y cuando no”*.

e) La INMU es una capacidad que se relaciona con las otras inteligencias

Para **CPr30** la INMU **se relaciona con otras inteligencias, en especial con las matemáticas**: *“Es cualquier tipo de relación que exista entre la música y el resto de las cosas. Yo creo que a alguien que se le da muy bien la música, tiene también*

otras cualidades bastante buenas, relacionadas con las matemáticas o con la lógica, o con una de esas". A este estudiante, cuando se le pregunta qué materia escolar se le da mejor, responde que las matemáticas. Al preguntarle por su capacidad musical, no parece relacionarlo con la definición dada, pero afirma que la tiene, resaltando el buen oído: *"Sí, siempre me han dicho que tengo buen oído y debería seguir"*.

Como resumen, podemos decir que, para los estudiantes de este itinerario de investigación, la INMU es un don que facilita la interpretación musical, un conjunto de capacidades musicales, entre las que destacan el saber tocar un instrumento y escuchar y sentir la música, y una capacidad que se relaciona con otras inteligencias. En general, todos se consideran capacitados para la música.

9.3.2.3. Relación entre el autoconcepto musical y la participación en actividades musicales públicas

La actividad musical suele implicar una puesta en escena, una actuación pública con unos espectadores más o menos exigentes. Interpretar música en un escenario, es un momento extraordinario para potenciar la autoestima, si se realiza adecuada y satisfactoriamente.

Sin embargo, el miedo a equivocarnos y a ser rechazados o criticados es conocido como el miedo escénico, o pánico escénico. Es una forma de timidez ante los otros, una reacción del organismo a pensamientos catastróficos, que suele tener manifestaciones fisiológicas, psicológicas y conductuales. Superarlo se convierte en un reto para poder triunfar y afianzar el autoconcepto personal.

En los estudiantes de esta investigación, sobre todo en aquellos que no tienen demasiada experiencia en tocar en público, puede aparecer el miedo escénico de modo pasajero, lo cual es normal en los adolescentes, que suelen ser inseguros por su inmadurez, como en los inicios de cualquier músico. Lo importante es observar hasta qué punto el sujeto es capaz de superar su miedo y afianzar su seguridad y, por

consiguiente, su autoestima, porque si el miedo se hace habitual, puede dificultar el futuro musical del estudiante.

Para conocer el nivel de seguridad de los estudiantes en las actuaciones públicas, analizamos sus repuestas a la entrevista, teniendo en cuenta sobre todo, la cuestión número 9, en la que se les preguntaba: “¿Te atrae participar en actividades musicales públicas?”. Esos datos se completan con las aportaciones de los ríos musicales.

a) Miedo escénico

De los 32 estudiantes entrevistados, 23 afirman que no tienen miedo escénico. Los otros 9 reconocen que suelen tener algo de temor. Exponemos a continuación sus expresiones, clasificadas:

CPr16 señala que tiene **algo de vergüenza, pero no miedo**; es diferente y no debe confundirse, ya que una actuación pública siempre produce cierto respeto e implica un adecuado nivel de ansiedad. *“No, lo que se dice miedo no lo tengo. O sea, me da vergüenza como a todos, pero lo que se dice miedo, no tengo. Siempre acabo tocando.*

Los siguientes estudiantes **tienen miedo escénico, pero son capaces de tocar en público y superarlo**:

- **CPr9.** *Sí que me gusta, pero me pongo muy nervioso, sobre todo en las audiciones que tengo que hacer en el Conservatorio, pues te pones nervioso, pero te toca así y es lo que es (...) pero sí que me gusta tocar en público.*
- **IES4.** *Me gusta hacerlo, pero luego me entra el nervio y los miedos, hasta que me veo encima del escenario y que voy a empezar; en los primeros compases, a lo mejor estoy un poco temblando, pero luego ya se pasa y disfruto de la actuación.*
- **CC5.** *Bueno, me da un poco de cosa, tocar un solo de guitarra; me da mucha cosa porque está todo el mundo mirándome, no hay nadie para respaldarme si me equivoco, pero sí me atraería a tocar en público.*

A **CPr18** le atraen las actividades públicas, porque dice que le *“ayudan a entrar más en contacto con el público”*; a pesar de ello afirma tener **miedo escénico, porque siente la exigencia y responsabilidad de hacerlo bien**: *“Sí. No sé. Yo creo que como en ese momento tienes que hacerlo bien, es una responsabilidad, es como una obligación”*.

Otros estudiantes manifiestan que les **“aparecen los nervios” si se equivocan o no lo llevan bien preparado**. Tal es el caso de **CC4**, al que no le gusta la participación en actividades públicas porque dice: *“me falta acostumbrarme”*. Sin embargo, *“suele tocar el piano solo en los conciertos de la Semana Cultural del Colegio”*, como indica la profesora de Música. Afirma tener miedo escénico, pero matiza: *“Antes de salir, no, pero si fallo me empiezan a temblar las manos y ahí es donde me pongo nervioso”*.

El estudiante **CPr30 no se encuentra preparado, y eso es lo que le desanima para tocar públicamente**: *“Siempre pienso que no tengo la destreza suficiente como para dar la talla; no es miedo escénico, es decir, todavía no tengo el nivel necesario para hacerlo bien y que me aplaudan”*.

A **CPr19, tocar sola le produce más ansiedad que en grupo**, donde se siente más *“arropada”*: *“Depende si estoy yo sola o hay más gente. Si hay más gente sí que me agrada el” gustillo” ése del último momento y prepararlo todo. Pero si estoy sola, sí que me da vergüenza”*.

A veces el miedo escénico **depende del nivel musical del público asistente**, lo cual es lógico. Por eso a **CPr29, tocar en el Centro Escolar no le importa, pero en las audiciones del Conservatorio, sí**: *“A ver, esto es difícil, porque aquí, en el Colegio, no me da miedo, pero cuando salgo a hacer una audición, como sé que me está escuchando gente que sabe, me entra un “yuyo” que lo paso muy mal, pero en mi familia y todo eso, no. Ni aquí, en el Colegio; cuando hacemos teatros y cosas, no me da vergüenza”*.

IES3 afirma tener práctica desde pequeño, *“desde que tenía cuatro años ya hacíamos conciertos regularmente una vez al mes y entonces ya no da tanto corte”*.

Tocar ante la familia no le importa, pero siente **algo de miedo cuando hay mucha gente**: *“Depende; si es ante mi familia y todo eso, no; a veces suelo tocar en Navidad, o en algunos cumpleaños, pero si es ante mucha gente, a lo mejor”*.

Los siguientes estudiantes tienen un **miedo escénico acusado y por ello no les suele gustar la participación en actividades públicas**:

- **CC2.** *Es que a mí me da mucha vergüenza por si me puedo equivocar delante del público; siempre he tenido ese punto de miedo escénico, un poco, porque temes que al mirarte tanta gente y que esté pendiente de ti, dices: “jo, si me equivoco...qué puede pasar”*.
- **CC3.** *Mucho. Que esté mirándome la gente, me hace pasarlo mal.*

b) Participación en actividades públicas

De los 32 estudiantes entrevistados, **25 afirman claramente que les gusta participar en actividades públicas y que no tienen miedo escénico**. Podemos considerar a estos estudiantes como los más seguros y los que tienen un autoconcepto musical más positivo. **Algunas de sus expresiones** son las siguientes:

- **CC6.** *Sí, la verdad es que yo, si veo algún concierto o algo que sea para gente normal, que pueda participar, me gustaría apuntarme.*
- **CC7.** *Sí, siempre que tengo la oportunidad de tocar en cualquier pequeño concierto, me apunto.*
- **CC8.** *En público, sí, me gusta porque pierdo el miedo a ello.*
- **CC9.** *Sí me atrae, pero no me gusta tocar sola y sí me gusta tocar más en grupo, en concierto, con más flautas o con otros instrumentos.*
- **CC12.** *Sí, mucho. A todas las que he podido, ya sabes que me he presentado.*
- **CPr1.** *Sí, porque a mí me gusta que la gente sepa qué talento tengo y lo que se me da mejor y... tener miedo escénico no es que tenga, porque desde muy pequeñita ya llevo cantando delante de mi familia y delante de muchas personas y no, no me ha dado miedo.*
- **CPr2.** *Sí, porque, no sé, soy una persona muy abierta y muy extrovertida.*

- **CPr10.** *No, yo no tengo ningún miedo a actuar y tampoco me importaría participar en actividades públicas musicales.*
- **CPr12.** *Me gusta, me gusta mucho actuar. Al principio tenía un poco de miedo, pero pronto lo perdí y ahora ya...*

La estudiante **CPr25** se declara **muy segura, e incluso se siente mejor en el escenario que fuera de él**: *“Siempre, siempre, siempre encima del escenario, desde pequeña, me encanta. Me encanta. No hay cosa que me guste más que subirme a un escenario. Yo creo que es el único sitio donde no me da vergüenza hacer nada. O sea, yo me subo a un escenario y te puedo hacer el baile del pollo, que me da igual (ríe), que hago lo que quieras. Me encanta.*

La práctica musical favorece la seguridad personal en el escenario, como les ocurre a los siguientes estudiantes:

- **IES1.** *Sí. La idea de tocar frente a un público siempre me motiva. No tengo miedo escénico porque desde pequeñito ya tocaba conciertos y se me quitó.*
- **CPr13.** *A mí me gusta participar. Bueno, al principio sí que tenía un poco de miedo, de vergüenza más bien; pero no, ahora no tengo nada de nada.*

El siguiente estudiante de 2º de ESO que toca la guitarra, **CPr14**, dice que **no tiene miedo, pero que no le gusta participar públicamente por no destacar**: *“No sé, no (duda), no es que tenga miedo escénico, pero no me gusta destacar entre los demás. Simplemente quiero ser uno más del montón”.*

9.3.3. Indicadores de INMU detectados en los estudiantes

Entre los objetivos de la Tesis que presentamos, se encuentra, detectar indicadores de INMU en los estudiantes seleccionados. Para ello, hemos tenido en cuenta, sobre todo, sus preferencias musicales, expresadas en el río musical y, más explícitamente, en las cuestiones 8, 10 y 11 de la entrevista, en las que se les preguntaba: *“¿qué aspecto musical se te da mejor?”*, *“¿has compuesto algo?”* y *“¿con qué aspecto de la música disfrutas más?”*.

Existen listas de indicadores para examinar y/o potenciar la INMU de un sujeto, como hemos expuesto en la fundamentación teórica de esta tesis. A continuación, agrupamos las respuestas de los estudiantes teniendo en cuenta los indicadores propuestos por Del Pozo (2005) y Vélchez (Dir.) (2009), añadiendo o modificando la expresión de aquellos que, a nuestro juicio, no coincidan con los de dichos autores.

a) Posee habilidad para interpretar música con un instrumento

Como se ha expuesto anteriormente, todos los estudiantes de la muestra son hábiles para tocar un instrumento, y algunos expresan que **disfrutan tocando**:

- **CC1.** *El piano, me encanta el piano, es que... a mi padre le gusta mucho, intentó tocar el piano un año, pero no...me metí yo.*
- **CC2.** *Pues con el tocar; cuando tocas y ves que lo estás tocando, disfrutas con la música, te sientes alegre, feliz; cómo puedes tocar esa pieza que ha compuesto otro y que es bonita, cómo la puedes tocar tú igual.*
- **CC3.** *Pues interpretando en un instrumento, porque me sé expresar.*
- **CC6.** *Muchísimo, sobre todo con la interpretación de partituras; es lo que más me gusta.*
- **IES4.** *Me gusta mucho interpretar(...) Me gusta mucho hacerlo, porque aprendes el doble, porque aprendes tanto a saber escuchar como a llevar el ritmo de la música, entonces me gusta mucho intentarlo.*

CPr9, resalta en su río musical, como un logro, que antes de los doce años preparó el acceso al Conservatorio, para guitarra, “*en sólo tres meses y medio*”.

Algunos estudiantes **relacionan la interpretación instrumental con una sensación de bienestar asociada a la relajación**:

- **CPr22.** *Porque cuando me pongo a tocar, si me gusta la canción, disfruto y me relaja.*
- **CPr23.** *Lo que es con la guitarra ponerme dos, tres horitas siempre que puedo, tranquilamente con los cascos o con la española, tocar suavecito o fuerte,*

¿sabes? Siempre que no toco, a la larga, en unos cuantos días, pues estoy nervioso, ¿sabes?

- **CPr30.** *Con todos. Mientras estoy tocando estoy feliz, me gusta lo que hago.*

b) Además de tocar un instrumento, baila y/o canta

Los adolescentes suelen bailar frecuentemente. Aunque en esta investigación no se han seleccionado estudiantes de danza, algunos la practican. **CPr2 es la única que compagina los estudios de piano con el ballet**, por eso señala entre sus preferencias: *“Pues tocar y bailar, que es como, no sé, ya te lo he contado, que es sentirte libre, como en otro mundo, como que dejas todo atrás y tocas, y sólo estás tú o tu baile y ya está”*.

Pero, aparte de la práctica más o menos profesional, podemos afirmar que **los estudiantes de instrumento suelen tener bien desarrollado el ritmo y, por tanto, las capacidades potenciales para el baile**, otra cosa es que lo practiquen. **IES3** resalta este aspecto, entre sus preferencias, lo que puede considerarse una capacidad desarrollada: *“Todo lo que es música y ritmo lo bailo”*.

En el río musical, el estudiante de trombón, **CPr12, resalta que con dos años tenía “gran sentido del ritmo y del baile”**. De hecho, en la entrevista destaca que lo que mejor se le da es: *“Pues tocar un instrumento bien. Bailar bien, pero cantar no tanto y componer tampoco”*.

A los siguientes estudiantes les atrae y **se les da bien la interpretación instrumental y el baile:**

- **CPr10.** *Pues yo creo que lo que más se me da es el piano y después del piano yo creo que es bailar.*
- **CPr13.** *Pues tocar, tocar el instrumento y también me gusta bailar.*
- **CPr16.** *Pues interpretar con la guitarra, cantar no, bailar bueno, dicen que bailo bien, a mí tampoco me lo parece, pero me dicen que bailo bien, y alguna vez he compuesto alguna cancioncilla para clase.*
- **CPr18.** *Tocando la guitarra, bailando también y escuchándola, mucho.*

- **CPr19.** *Tocar un instrumento, bailar, me paso el día bailando, y también me gusta mucho escuchar música.*
- **CPr25.** *A mí la verdad es que me gusta todo: cantar, bailar, tocar y todo... También compongo alguna cosilla y tal..., pero no sé, es como que no podría escoger, si me tuviese que quedar con uno, no sabría qué hacer, no... no podría.*

A los siguientes estudiantes, **además de tocar un instrumento, les gusta mucho cantar:**

- **CC4.** *Interpretar en un instrumento y cantar un poco; me gusta cantar también.*
- **CPr1.** *Pues yo creo que todo se me dan bien, pero a lo mejor interpretar un instrumento y cantar (...) cantando, porque yo creo que sé muy bien y tocando el instrumento, y componiendo, porque escuchar tu música también es bueno.*
- **CPr2.** *No sé, componer cuando “me da la vena”, sí (ríe). No sé, cantar, bailar, interpretar también. Me gusta mucho, es como sentirte libre, te pones a tocar el piano y es como otro mundo.*

c) **Toca otros instrumentos, de modo autodidacta.**

Varios estudiantes expresan de algún modo que, además de tocar su instrumento, **tocan otros porque les gustan, o porque les resultan fáciles.** Varios hacen referencia a la flauta escolar como fácil, pero no la resaltan demasiado. **CPr30** señala en su río musical: *“Toco la eléctrica en academia y las otras dos las toco en mi casa autodidácticamente”.*

El estudiante de contrabajo, **IES2**, señala en su río, que con 14 años le compraron *“un bajo eléctrico para poder tener otra salida”.*

Entre los gustos de IES3 está el de tocar varios instrumentos. En un diálogo mantenido con él sobre la Música escolar, hizo referencia a este aspecto:

- *Siempre, lo que más me ha gustado, ha sido tocar otros instrumentos que no eran los míos, para variar.*
- Muy bien. ¿Por ejemplo?

- *No sé. Mi amigo y yo nos solemos intercambiar los instrumentos con regularidad por probar.*
- *¿Y qué tocáis?*
- *Yo toco el violín y él el saxo.*
- *¿El saxo? ¿En el Colegio tocas el saxo?*
- *No, fuera.*
- *Ah, no, pero digo en el Colegio.*
- *Pues no sé, me gusta tocar el xilófono, la guitarra.*
- *¿Sabes?*
- *No, pero mi madre, ¿sabes? me está enseñando un poco, algunos acordes.*

El estudiante de violín, **CC13**, concreta en su río musical: *“A los 11 años decidí intentar aprender un poco de piano, aparte del violín”*.

La siguiente expresión del río de **CC6** refleja **su facilidad**: *“4º-5º de Primaria: Empezamos a tocar los carillones y xilófonos; tocaba bastante bien y aprendí enseguida; para mí era extremadamente fácil y, además, mucho más divertido que la flauta”*.

d) Disfruta y busca ocasiones para escuchar música

Un aspecto que observamos en la vida cotidiana de los adolescentes –y no sólo de ellos– es que suelen escuchar música frecuentemente, sobre todo con sus *walkmans*⁴, encontrando en ello una importante fuente de placer, como recogemos en las siguientes expresiones:

- **CC2.** *Yo creo que oír música porque sé comprenderla y sé qué quiere expresar y entiendo al autor.*
- **CC5.** *Sí, yo vivo siempre con música de fondo; siempre tengo música.*
- **CC6.** *Oír música me encanta; es mi pasión; en mis tiempos libres me dedico a oír música o leer.*

⁴ *Walkman*: Reproductor de audio, portátil.

- **CC10.** *Me gusta mucho la música. Bueno, yo siempre estoy escuchando música menos en el Colegio, pues estoy siempre escuchando música y luego en casa, cuando tengo ratos libres, pues me bajo al estudio de mi padre y me pongo a tocar y me puedo tirar ahí dos horas tocando. Y me gusta bastante, porque no me doy cuenta de que pasa el tiempo.*
- **CC12.** *Pues porque siempre me acompaña. Cuando estoy triste siempre está ahí la música y cuando estoy feliz siempre también está la música.*

CC1 destaca, en su rí, la importancia de su *iPod*⁵, titulado a ese momento crítico como: “*Mi iPod y yo: La música es mi mayor afición y, aparte de estudiar lenguaje musical, dar coro y estudiar mandolina y piano, voy con mi iPod a todas partes; no paro de oír música; me encanta*”.

Lo interesante es que los estudiantes de esta investigación **afirman oír música, pero no sólo actual, también la clásica forma parte de su repertorio**, como exponemos en el apartado 9.3.6.c, al analizar las características personales detectadas en los estudiantes. No obstante nos parece significativa la expresión de **CC6**, porque **escucha música clásica para estudiar**: “*Yo cuando hago deberes, a veces, me pongo música clásica y me relajo; me concentro muchísimo más para estudiar*”.

Y CC8 encuentra en la música clásica su inspiración, como se aprecia en el siguiente diálogo con ella:

- *La música clásica es lo que más me gusta porque te inspira para ver cómo eran aquellas épocas, te imaginas los salones de baile con los conciertos, los instrumentistas y porque me relaja mucho.*
- ¿Hay algún músico que te guste especialmente? –indago.
- *Hay muchos, muchos, Debussy, Chopin, Mozart, Tchaikovsky.*
- ¿Y de dónde te viene ese interés?
- *Algunas canciones por las películas y otras, porque de pequeña las escuchaba y se me quedaba una parte de la melodía en la cabeza y doy vueltas a ello para ver a quién pertenece y me pongo a buscar en Internet las canciones y las saco.*

⁵ iPod es una marca de reproductores multimedia portátiles, diseñados y comercializados por Apple en el año 2001.

e) **Manifiesta creatividad musical**

La creatividad es un rasgo que hay que potenciar en las personas. Si la entendemos como la capacidad de aportar un producto final novedoso y válido dentro de una comunidad concreta, es difícil afirmar que los estudiantes de este itinerario son muy creativos. Sin embargo, en el ámbito artístico, cuando una persona utiliza un instrumento y con él modifica o transforma algo, por pequeño que sea, ya se puede hablar de transformación creativa.

El ejercicio de la creatividad musical es, por tanto, un medio estupendo para desarrollar esa dimensión personal, que está al alcance de todos los individuos, siempre que se les permita realizar variaciones sonoro-musicales y de expresión. Lo importante no es tanto el resultado, como el proceso y contexto en el que se desarrolla la actividad, junto a las actitudes que se potencian al crear. A continuación, exponemos diversas manifestaciones de creatividad musical, constatadas en los estudiantes.

De los 32 estudiantes entrevistados, **15 afirman, haber compuesto melodías sencillas**: **CC10** indica en su río musical, que en Primaria componía canciones con los amigos. Y **CPr1**: *“Muchas cosas. He compuesto sobre todo canciones con letras y acompañamiento de varios instrumentos”*.

CC8, en su río musical, expresa: *“Hasta ahora sigo tocando el piano y componiendo canciones, porque la música me inspira (...) me gusta descubrir nuevas cosas y sonidos cuando toco el piano”*. **IES3** dice que tiene melodías todavía en la cabeza y que le falta pasarlas al violín: *“Ahora mismo en violín hay algunas canciones que me invento pero las tengo todavía... las tengo en la cabeza, pero me quedan por pasar”*.

La estudiante **CC6** muestra **facilidad para componer e inventar una melodía** con un instrumento. De hecho, pudimos observarla en la clase de Música, tocando de oído *Claro de Luna* de Debussy. En su río musical, resalta que, con 10 años, su padre le compró un piano electrónico y, con las indicaciones que le dieron, compuso su primera partitura; con 13 años, siguió escribiendo sencillas melodías. En la entrevista

dice: *“Componer, se me da bastante bien; es muy fácil. E interpretar algunas canciones; me da igual el instrumento mientras me guste el sonido que da pues cualquiera, un poco escuchándola y ya”*.

CC11 hace **referencia al proyecto de 1º de ESO como una experiencia compositiva**: *“Pues el de primero de la ESO, fue como una innovación, porque teníamos que inventarnos nosotros la música, la letra y todo, y a mí, lo que siempre se me ha dado mejor, por decirlo de alguna manera, ha sido inventarme las letras de las canciones, aunque les pongo un ritmo propio, pero eso de inventar una letra para luego meterla en un ritmo, eso se me da bastante bien”*.

Estudiantes como **CPr14**, disfrutan **jugando o modificando ritmos**: *“Disfruto con el juego de ritmos, en cada una de las canciones”*. También, **sacando de oído, o modificando melodías**; a veces, **encuentran en Internet una fuente musical** importante, como **CPr23** que comenta: *“Pues el ritmo. Ritmo, y siempre que oigo una canción pues, gracias a Internet, siempre que la tengo, la saco. Entonces, la toco”*. Incluso, **CPr12 disfruta cambiando tonalidades**: *“Sí. No he compuesto nada, pero se me ocurren ideas, y de canciones que ya tengo, pues a veces he probado otras tonalidades, a cambiarlo un poco. Y, a veces, una canción que me gusta, en vez de sacarla de Internet, cojo un teclado que tenemos en casa, y voy probando para luego poder adaptarlo al trombón en clave de fa”*.

La **improvisación** musical está asociada a tipos de música como **el Jazz**. **CPr23**, encuentra ahí su **fuentes de placer**: *“Me gusta improvisar blues y jazz un poquito”*.

f) Tiene buen oído

El oído absoluto (OA) es excepcional; lo normal es poseer un oído relativo susceptible de educación. En la medida que el oído se educa, mejora, y los estudios musicales contribuyen a ello.

Algunos estudiantes **resaltan su buen oído, entre otros aspectos, al preguntarles qué se les da mejor:**

- **CC1.** *Yo creo que cantar y también el oído, lo tengo bien...sí; la psicomotricidad y la escucha, también se me han desarrollado muchísimo.*
- **IES1.** *Pues tocar mi instrumento y, sobre todo, el dictado y la entonación, me gusta mucho. En el dictado saco muy buenas notas y la entonación, lo hago bien.*

Sin embargo, para **CC9, los dictados musicales se convierten en motivo de baja autoestima**, a pesar de poseer otras habilidades musicales como la lectura musical: *“Yo creo que no tengo capacidad, porque tengo un oído muy duro, no sé distinguir una nota de otra, pero sé distinguir si algo está bien o mal interpretado”*.

Hay personas que, fácil y continuamente, **tararean melodías**; se considera un indicador de buen oído y adecuada memoria auditiva, además de interés por la música. Es un reflejo de la capacidad para imitar y repetir una melodía que se ha escuchado. Este aspecto sólo lo resalta **CC3**, en su río musical: *“A los tres años tarareaba los discos que mi padre me había ido poniendo desde pequeña”*.

g) **Disfruta cantando**

Los siguientes estudiantes resaltan que lo que más les gusta es cantar y además, a todas horas:

- **CC1.** *Me encanta leer, tocar los instrumentos, cantar, me paso el día cantando, mis padres están hasta las narices de mí.*
- **CC7.** *Y cantar, yo siempre, me paso el día cantando.*
- **CC12.** *Cantar. Sin duda cantar. Me encanta.*

h) **Explora y aprende con la música**

Hay estudiantes que expresan su interés musical a través de un esfuerzo de autoaprendizaje, que supone cierta **curiosidad por explorar las posibilidades del**

instrumento y de uno mismo, en relación con él. Algunas expresiones así lo reflejan:

- **CC7.** *Cada vez que toco el piano y escucho una canción y digo, esta me gusta, y me pongo a tocarla y veo que me sale, disfruto mucho, y encima siempre me las grabo para oírme a ver cómo lo toco y qué tengo que mejorar.*
- **IES3.** *Me gusta más tocar. Y además el violín es un instrumento que estás mucho en contacto con el instrumento, entonces percibes tú también los fallos. En cambio en algunos instrumentos de percusión, suenan mucho y eso, pero no percibes tanto si te equivocas. Y al tener la cabeza apoyada en el violín oyes mucho si te equivocas. Es fácil corregirte.*

i) Marca el ritmo siempre que oye música

Armstrong (2006) apunta, como una habilidad para observar si un alumno tiene INMU, que marque el ritmo siempre que oye música. Hay que decir que, en un estudiante de instrumento, esa es una práctica habitual, como dice **CPr1**: *“Siempre que canto una canción llevo el ritmo, no sé por qué, y de repente el pie se me pone a dar el ritmo”*.

A **IES3** le gusta marcar el ritmo y le sale naturalmente, pero las pasó mal con su profesor de violín, que seguía el método Suzuki, porque *“quiere que esté con los pies quietos todo el rato”*, según nos dice en su río musical. Este fue el motivo de que IES3 pidiera a sus padres, con 7 años de edad, que le cambiaran de profesor.

j) Domina con facilidad el lenguaje musical

Algunos estudiantes como **CC9**, asocian la INMU con la capacidad de dominar el lenguaje musical. *“Sé leer bastante bien lo que es la música y sé apreciar cuando algo está bien compuesto y bien tocado, y cuándo no”*.

La estudiante **CPr1** señala en su río que, cuando empezó a los 7 años con las clases de contrabajo, ya sabía solfear; esos años fueron para ella muy importantes,

porque desde esa edad comenzó a dar conciertos. Por eso en su entrevista, al preguntarle si se considera con buena capacidad para la música, **resalta su facilidad para la lectura musical**: *“Sí, yo creo que sí. Si me mandan tocar alguna partitura yo la toco perfectamente porque yo ya me he preparado para eso, lectura a primera vista”*.

k) Muestra interés hacia el papel que la música juega en la cultura

Hay estudiantes como CPr21 que **destacan, de alguna manera, su capacidad para comprender, valorar y disfrutar con la Historia de la Música**, porque supone una manifestación de ideas y sentimientos de una época: *“Sí, sí. Me gusta tocar el piano y luego, escuchar, y la Historia de la Música me gusta”*.

Y CC8, al comentar cómo le ha influido la Música escolar, señala que la **Historia de la Música le despertó mucha curiosidad**: *“Hay cosas de Historia que yo, por ejemplo, no sabía y me despertó curiosidad por saber más, porque en el libro no viene mucha información entonces, la curiosidad, pues sigo mirando a ver qué hay más”*.

9.3.4. Actitudes de los estudiantes, potenciadas por la educación musical

Venimos planteando a través de toda esta investigación, que la educación musical contribuye a la formación integral de la persona. Incluso consideramos que la música debería estar presente en el ámbito escolar no sólo como área, sino como estrategia transversal para otros aprendizajes educativos.

En este apartado, presentamos las actitudes más significativas de los estudiantes en relación con su estudio de la música. Aunque la constatación de actitudes se obtiene, sobre todo, a través de la observación directa del sujeto, como en este itinerario no se ha empleado la observación explícita como medio de recogida

de datos, hemos tenido en cuenta principalmente, la cuestión número 12 de la entrevista, en la que el estudiante, al responder a la pregunta “¿qué te aporta la práctica musical como persona?”, realiza una autovaloración desde el punto de vista musical, expresando su autoconcepto en esta área. Los datos se han completado con otras cuestiones de la entrevista que arrojan indicios sobre sus actitudes, con expresiones de los propios estudiantes en el río musical, junto a observaciones de los profesores de Música escolar correspondientes y de la propia investigadora, al entrar en contacto con los sujetos.

a) **Alegría, felicidad**

Para muchos estudiantes la música es una fuente de placer, de alegría y desarrollo personal. Experimentan que no sólo les hace más felices o mejores, sino más cultos. Aunque muchos no lo expresan explícitamente, **la sensación de alegría está presente en casi todos**, de alguna manera, como expresa **CPr1**: *“Yo creo que desde que empecé en la música soy más alegre y se me da mejor escuchar música, identificar instrumentos y estoy más activa para las canciones”*.

CPr12 lo expresa como una **sensación de bienestar e incluso olvido de los problemas cotidianos**: *“Te sientes mejor cuando tocas. Yo por lo menos, me siento muy bien tocando el trombón y cuando escuchas una música que te gusta, pues te ayuda a pensar en otras cosas y olvidarte de los problemas diarios”*.

La estudiante **CC1** expresa que si le faltara la música, sentiría que le falta algo en su vida: *“Estoy más feliz porque es una cosa que me gusta mucho, si no tuviera la música, sentiría que me falta algo”*.

Para **CPr14** es **motivo de ánimo**: *“Me anima mucho cuando estoy muy decaído por alguna nota (calificación) o algo así”*.

A **CC6** la música le ha ayudado a ser mejor en su vida cotidiana; quizás se puede interpretar como algo muy idealista, porque achaca a la música la causa de llevarse bien con sus padres: *“En el aspecto de la educación; yo creo que te enseña a*

ser un tipo de persona, no sé... te educa..., es como una asignatura que muchas personas dicen: “no es necesaria, para qué me va a servir”. Yo veo que la música te educa, es importante para mí, sobre todo te cambia mucho; lo he notado (...) yo creo que la música me ha ayudado a comportarme de una forma”.

CC8 achaca a la música el estar “adiestrada”, entendiendo por tal, ser una persona formal y culta: *“Adiestramiento. Te adiestra porque es como un arte que te obliga a ser una persona más formal, que te hace más culto, es como un arte que te ayuda mucho a aprender más cosas, a conocer cómo estudiaban antiguamente y que es muy distinto a como lo hacen ahora, y es todo muy distinto y te ayuda”.*

La estudiante **CPr2** se considera **más abierta y segura, pero también más sensible a lo que transmite la música:** *“Repercute en que seas una persona más abierta, que no tengas miedo a estar delante de personas. Y también te influye, no sé, cuando escuchas música. Te influye en que muchas veces una persona puede escuchar música y ya está, y otras muchas veces, otra persona puede escuchar música y sentirla”.*

b) Serenidad, relajación y paciencia

Varios estudiantes **encuentran en la música una forma de relajación** en un momento determinado:

- **CPr25.** *Para mí, la música es como un mundo, un poco como mi burbuja. Si estoy triste o si estoy enfadada o lo que sea, recurro siempre a la música, ya sea cantar, bailar, o agarro un instrumento y toco, lo que sea. Siempre es como un desahogo.*
- **CPr29.** *Cuando estoy muy estresada y cojo la guitarra se me pasa. Yo lo noto, como que se me va todo.*
- **IES4.** *Me hace despejarme de algunos problemas que a lo mejor pueda tener, o si estoy muy saturada de los estudios del Instituto o peleas, a lo mejor, que se puedan dar en familia, pues la música me hace desconectar, relajarme...*

- **CC2.** *Pues me ayuda; yo siempre he sido muy activa, muy nerviosa, muy estresada, pero cuando toco el piano, me relajo mucho; me hace como relajarme y bajar la actividad.*
- **CPr22.** *Te relaja, te hace más pacífico.*

Algunos estudiantes, como **CPr9**, ponen el acento en una **forma de relajación, que consiste en tener más paciencia y mantener el esfuerzo**: “Yo creo que mucha paciencia, porque tocar un instrumento requiere tiempo y hay veces que cuando no te sale bien te llegas a desesperar, que es lo que me pasa a mí algunas veces. Y luego que te esfuerces mucho, porque hay que poner trabajo”.

La **importancia de la paciencia consigo mismo y con las cosas** la resaltan también los siguientes estudiantes:

- **CPr9.** *Paciencia. Luego, cuando estás estudiando, pues te bajas un rato a tocar la guitarra o algo, te relaja. Yo creo que relaja y bueno, principalmente eso.*
- **CPr10.** *Pues yo creo que me ha hecho ser más paciente con las cosas porque como he tenido que tocar mucho, partituras y todo eso, me ha hecho ser más paciente y yo creo que me ha dado un buen oído para la música, tocar.*

CPr29 destaca la **paciencia con los demás** porque, según su profesor de Música es “muy activa”: “A relajarme. Relajarme. Yo me he dado cuenta de que a partir de estar tocando la guitarra o haciendo violín tengo mucha paciencia con la gente. A veces demasiada, sí (ríe).

El siguiente **diálogo con CC3**, es también significativo al respecto, porque, además de señalar **una forma de paciencia, “apaciguada”**, destaca la importancia de la música en su personalidad desde la infancia:

- *A ser más tranquila, más... apaciguada..., más...no sé.*
- *¿Apaciguada? ¿Por qué? – indago.*
- *Sí, porque yo de pequeña era muy nerviosa y no sé... me ha servido.*
- *¿La música te tranquiliza o te pone más nerviosa cuando tienes que tocar en público? –indago.*

- *Me tranquiliza. Cuando estoy, por ejemplo, antes de un concierto, estoy muy nerviosa, pero cuando me pongo a tocar es como si estuviera en la habitación de mi casa.*

A CC6 la música, además de producirle alegría, le ayuda para concentrarse en los estudios:

- *No veo otro motivo; la amistad, vale, influye, que tus amigos te estén diciendo: “Venga que tú puedes aprobar el curso”; pero la música, no sé, a mí es que me alegra, es como mi forma de ser...*
- *¿Te ayuda a centrarte? –indago.*
- *Sí, sí, muchísimo. Yo cuando hago deberes, a veces, me pongo música clásica y me relajo; me concentro muchísimo más para estudiar.*

c) Autonomía

El estudio de un instrumento musical implica, entre otras cosas, autonomía y toma de decisiones, tanto en aspectos cotidianos como en momentos importantes de la vida, con el fin de lograr las metas propuestas.

Varios estudiantes indican, sobre todo en su río musical, **que tomaron alguna decisión importante en relación con la música**. Tomar decisiones desarrolla la autonomía del sujeto; lo consideramos fundamental porque, en los estudios escolares académicos, no suelen tomar decisiones importantes, al menos hasta que terminan 3º de ESO, en que han de elegir entre las opciones propuestas en 4º de ESO.

Por ejemplo, **CC1 fue eligiendo instrumento desde pequeña**: *“Mis padres decidieron apuntarme a algo relacionado con la música y yo opté por tocar la guitarra”. “En el Conservatorio decidí dar, aparte, clases de piano para hacer la prueba de acceso”. Pero también decidió abandonar la guitarra porque no le convencía el nivel: “Dejé de tomar clases de guitarra porque creía que el nivel del Colegio era demasiado bajo”.*

La estudiante de piano, **CC2**, describe todo su río musical a través de las **decisiones tomadas**. Inicia el piano con cinco años, pero lo deja porque no le enseñaban casi nada. Más tarde se dedica al tenis, pero como ella indica: *“Me di cuenta del error que cometí al dejar el piano”*, y es una lesión de rodilla la que le lleva al piano, *“por decisión personal”*.

Como suele observarse en los ríos musicales de los estudiantes, el proceso de toma de decisiones a nivel musical suele comenzar muy influido por los padres, como se ha analizado anteriormente, pero enseguida **comienzan los estudiantes a decidir por ellos mismos**. Algunos expresan, explícitamente, sus decisiones. **CC5** reconoce que comenzó el lenguaje musical porque sus padres la apuntaron, pensando que era lo mejor para su desarrollo, pero al año siguiente resalta: *“Dejo el lenguaje musical porque no tenía tiempo. Decido el instrumento que quiero tocar, La guitarra eléctrica”*.

También **CC7 comenzó piano por decisión propia**: *“Pido a mis padres que me apunten a piano, y me apuntaron”*. Y **CC8**, describe en su río musical una serie de **decisiones en torno al instrumento que quería tocar**; lo que más le atraía era el saxofón, pero al no quedar plazas en la Escuela de Música, señala: *“le dije a mi madre que me apuntara a piano”*. Esta decisión pudo revocarla más tarde y no lo hizo. **CC13**, que toca el violín, también optó por el piano a los 11 años, para dejarlo a los 13 por decisión personal; y más adelante, en 4º de ESO, **cuando se le complicaron los estudios, estuvo a punto de dejar la música, pero al final siguió**: *“Al final seguí, por no echarlo todo a perder”*.

Los siguientes estudiantes **estuvieron a punto de dejar los estudios musicales**, lo que consideramos hasta cierto punto lógico por el esfuerzo que supone compaginar un instrumento musical con los estudios académicos. **Pero, a pesar de ello, continuaron, tomando las decisiones oportunas**. **CPr6** indica: *“A los 12 años decidí dejar el piano porque tocaba cuando tenía clase pero no practicaba porque no tenía tiempo”*.

La estudiante de arpa, **CPr13**, estuvo tentada de dejar los estudios porque no le gustaba el solfeo, pero recapacitó y se dio cuenta de que sería un error. Más tarde,

señala que, en sexto curso, tenía dos opciones: ir al Conservatorio o terminar los estudios y decidió: *“Voy a terminar sexto curso y así acabar mis estudios musicales”*.

La toma de decisiones de **IES4**, que estudia violín, se parece a la de la estudiante de arpa, porque al final de sus estudios elementales se planteó: *“El miedo pudo conmigo; hizo que no me atreviera a arriesgar, tirando por el camino del perfeccionamiento en vez de presentarme a grado medio. Pero después de todas las dudas creo que he acertado”*.

CPr16, que toca la guitarra, señala que **con 9 años, tuvo altibajos, pero no abandonó**. También **CPr22** estuvo **a punto de abandonar el piano con 12 años, influida por la enseñanza del Conservatorio**; dice: *“perdí las ganas”*, y continúa: *“me cambié de Conservatorio”* y: *“a los 13 años, gracias a la mejora de la enseñanza, recuperé las ganas”*.

d) Autorregulación: disciplina, constancia, responsabilidad y concentración

El lograr tocar bien un instrumento musical implica mucha disciplina personal, porque hay que dedicarle tiempo de manera continua y sistematizada; no se le puede dedicar mucho en un día y estar varios sin estudiar nada. Todo eso se traduce en actitudes como la constancia, responsabilidad y concentración, que manifiestan, de alguna manera, el proceso de autorregulación de la persona.

Para **IES4**, el estudio de violín es importante no sólo para la regulación de sus ideas y acciones, sino también de sus emociones: *“Desarrolla bastantes cosas. El saber aguantar el ritmo, el oído porque no es como un piano a lo mejor, que tú das una nota y sale solo, sino que tienes que buscarla en pocas cuerdas y luego, también, te aporta relajación, porque cuando lo estás tocando, si estás nerviosa, el arco y todo te tiembla y no puedes... tienes que hacerlo relajada.*

Uno de los profesores de Música escolar de los estudiantes, resalta de varios que son metódicos, reflejando indirectamente algo que para él es importante. Por ejemplo, dice de CPr12 que es *“travieso en ocio, pero metódico en clases de música”*. También define como *“metódicas y serias”* en el estudio musical, a las estudiantes de arpa, CPr13 y piano, CPr21.

De hecho, la estudiante **CPr21** tiene claro que lo primero es su obligación; sabe compaginar todo, aprovechando el tiempo y renunciando a cosas innecesarias; su profesor de Música la define como: *“Responsable, seria, formal, metódica”*, y ella así lo explica: *“Por la tarde hago baloncesto (...) Yo creo que la música me obliga a compaginarlo todo, es como que te hace estructurar mejor el tiempo. Cuando llego, que llego a veces bastante tarde, como sé que queda pongo tiempo, no me pongo a hacer “chorradas”, me pongo a lo que voy, a estudiar y eso”*.

La estudiante de flauta travesera, **CC9**, también es definida por su profesora de Música escolar, como *“responsable y organizada”* y ella apunta lo importante que es estudiar poco a poco, con constancia: *“Pues en el trabajo de cada día. Un instrumento no puedes estar un mes sin tocarlo; no puedes pretender tocar un día y luego, que al mes siguiente esa misma pieza te salga igual si no has tocado. Pues... en tener paciencia; cuando no te salen las cosas, tienes que ir despacio”*.

CC5 es una estudiante de guitarra que, según su profesora de Música, *“tiene mucha voluntad y es responsable”*. Destaca que la disciplina del estudio musical, le ayuda en sus estudios académicos: *“Te ayuda a ser más disciplinado porque tienes que memorizar todas las posturas, todas las notas; luego, en los estudios, te sirve mucho”*.

La práctica musical les hace constantes y responsables. **CPr18** dice: *“Yo creo que a ser constante y responsable. O sea, si tienes que tocar, tocas. Y ya está”*. Para **CPr30** es necesario, además, dedicarle mucho tiempo: *“La constancia. Tocar un instrumento requiere horas y horas y horas”*.

IES3 cifra la responsabilidad, entre otras cosas, en cuidar el violín, por ser un instrumento delicado y caro; y destaca la importancia de los progenitores en la creación de hábitos desde la infancia: *“Pues desde pequeño al tocar el violín. El violín es un instrumento, no es barato, entonces tienes que ser responsable con el material y no perderlo, porque no es muy barato, entonces tienes que ser ordenado. Luego, mis padres me ponían unas horas en las que tenía que tocar para practicar y eso, entonces tenías que ser constante y acordarte de tocar. Que no podías olvidarte.*

A IES4 el estudio del violín le aporta seguridad personal y perfección además de capacidad de organización: *“Me ha aportado seguridad en mí misma, perfección a la hora de hacer las cosas, no dejarlo todo a medias y organización, porque si no te organizas bien, muchas horas le tienes que dedicar a la música y con una mala organización yo creo que a mí no me daría tiempo, y disciplina para hacer mejor las cosas”.*

Lo mismo le ocurre a **CPr1** que dedica muchas horas al estudio del contrabajo, y **se organiza distribuyendo equitativamente el tiempo:** *“Pues hay veces que me quedo hasta las diez y media y pues leo... Digamos que me pongo un horario para estudiar, para hacer los deberes y para, sobre todo, cuando hay exámenes, estudiar esa materia. Pero cuando no, pues estudio media hora cada asignatura porque, bueno, yo tengo cuatro horas de música cada día pero... no sé (duda y se ríe), se me da bien. Me organizo mucho”.*

Y de la estudiante de arpa, **CPr13**, dice su profesor de Música escolar que es: *“Sería cuando hay que trabajar”*; ella explica que **es capaz de tener muy buen rendimiento académico porque aprovecha mucho el tiempo:**

- El arpa es un instrumento muy pesado. ¿Cuál es el truco para tocar el arpa y al mismo tiempo sacar buenas notas en el rendimiento escolar?
- *Pues no sé. La verdad es que tengo poco tiempo para estudiar porque a la semana tengo una hora de arpa y otra de solfeo y dos de orquesta. También, después hago patinaje y tenis, entonces el tiempo para estudiar, o sea, tengo poco, pero vamos, que aprovecho lo que tengo.*

Una consecuencia de la buena organización es la **concentración y atención**. La música favorece mucho estas actitudes, como apreciamos en el estudiante **CC4**, que **es capaz de compaginar muchas actividades y sacarlas adelante**. Su profesora de Música lo define como *“responsable, organizado y ordenado”*. Él resalta, en este caso, **la necesidad de concentración** para poder asimilar cosas “rápido”; consideramos importante esta expresión, en su discurso, ya que, si no, no llegaría a tantas actividades como mantiene: *“No sé, como llevo desde pequeño... yo creo que más concentración, más capacidad para asimilar las cosas rápido...puede ser, no lo sé”*. En el **diálogo mantenido con él**, explica cómo llega a actividades diversas y afirma que le da tiempo a todo:

- ¿Cómo puede ser que te dé tiempo a tantas cosas con un piano que supone mucho esfuerzo? –indago.
- *Claro, también tengo que estudiar piano; no lo sé, porque desde pequeño empecé con piano, yendo a inglés y a natación.*
- ¿Y cuál es el truco para llegar a todo? –indago.
- *Saber repartir el tiempo y organizarte bien; al final te acabas organizando tú solo y tardas menos en estudiar; tampoco tardo tanto como otras personas que me dicen que tardan mucho; no sé si es por el piano o no.*

e) **Interioridad y autoconocimiento**

La siguiente estudiante **CPr25** es la que más explícitamente **resalta que la música le ayuda a la interioridad o, como ella explica, a conocerse mejor**: *“Yo creo que me hace ser una persona más interior, ¿no? Yo creo que es conocerte más a ti mismo. El poder exteriorizar tus sentimientos de esa manera es como, no sé, es como que sabes mejor quién eres y sabes mejor lo que te gusta y cómo tienes que hacer las cosas”*.

En el estudiante **CPr30** no se sabe hasta dónde llega su miedo escénico e inseguridad, o se trata de **sensatez y autoconocimiento**:

- ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico?
¿Por qué?

- *Siempre pienso que no tengo la destreza suficiente como para dar la talla.*
- *¿Tienes miedo escénico? –indago.*
- *No es miedo escénico, es decir, todavía no tengo el nivel necesario para hacerlo bien y que me aplaudan.*

f) Seguridad

Hemos expuesto anteriormente, que a **IES4** el estudio del violín le aportaba seguridad en sí misma. No es un aspecto que hayan destacado explícitamente más estudiantes. Sin embargo, la seguridad aparece en muchos de ellos asociada **con la superación del miedo escénico**, ya comentado.

Para **CC7** la educación musical *“aparte de dar coordinación y un poco de educación, en cierto sentido, te ayuda a saber mantenerte en ciertos momentos, y a no tener mucha vergüenza para otras cosas, porque yo soy muy vergonzosa en realidad”*. Y **CC12** señala: *“Me ayuda a desarrollarme ante el público, para ver que ese miedo no existe y para estar segura de mí misma, porque sé que disfruto con ello”*.

La estudiante de piano, **CPr21**, expresa que **la música le ayuda a desenvolverse con más soltura en público**: *“Me sé desenvolver mejor, porque como tengo que hacer muchos conciertos; estos años hay un profesor que nos ayuda a desenvolvernos más en público, porque hace muchas actuaciones”*.

g) Comprensión de la sociedad actual

Para la estudiante **CC5** **la música es un reflejo de la sociedad y una expresión de los propios sentimientos**: *“Me ha ayudado a centrarme en mis estudios, a desarrollar mi mente y también a entender más o menos la sociedad actual, porque sobre todo la música que escucho, habla de la sociedad actual y me da a entender el mundo en el que vivo (...) La música que escuchas es más o menos un reflejo de lo que sientes porque te sientes identificada con esa música”*.

h) Hacer amistades musicales

El **entorno musical** en el que se mueve el estudiante es muy importante para las relaciones interpersonales. Los siguientes estudiantes **resaltan como positivo el hacer buenos amigos en ese contexto**:

- **IES1.** *Pues yo creo que para bien, porque siempre me he relacionado con gente y gente que no te lleva por mal camino y siempre estás bien y a gusto.*
- **IES2.** *Pues ser...más listo en la música y, también, poderme relacionar con mis amigos, con amigos de allí, de música.*

i) Facilidad para ver lo positivo y aprender de todo

Hay estudiantes que manifiestan actitudes como **ver lo positivo de las personas y situaciones, para aprender de todo**. La expresión de CC5 es significativa al respecto: *“Para empezar no recuerdo a nadie malo, porque todos me han ayudado mucho a crecer musicalmente hablando, pues he tenido varios profesores de guitarra que me han enseñado cada uno tres diferentes tipos de guitarra”*.

j) Sensibilidad para valorar a sus antepasados musicales

La estudiante CC8 **encuentra en su abuelo, ya desaparecido, ánimo musical, hasta el punto de dedicarle sus composiciones**: *“Mi abuelo tocaba tres instrumentos cuando era joven; el arpa, el violonchelo y el piano. Yo nunca le he oído tocar porque murió cuando era muy pequeña, pero hay cosas que me animan mucho a seguir y composiciones que se las dedico a él, porque él también fue músico”*.

9.3.5. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo efectivo de la Inteligencia Musical en los escolares

Conocer qué estrategias de enseñanza de la música son las que mejor contribuyen al desarrollo musical de un estudiante, es una tarea bastante compleja dado que, en ocasiones, lo que a un estudiante le gusta y ayuda a aprender, puede ser que a otro, no. Hay estrategias individuales perfectamente válidas para enseñar el piano. Existen estrategias grupales o cooperativas necesarias para lograr algunos objetivos, como el cantar en un coro, o tocar en una orquesta. Sin embargo, muchas veces la estrategia didáctica puede ser válida en sí misma, pero no resultar adecuada para un estudiante, si no va acompañada de una actitud docente positiva.

Los estudiantes de esta investigación, en ocasiones tuvieron que cambiar de profesor y, en algunos casos, abandonar la música. Sus razones para tales decisiones pueden arrojar luz sobre estrategias didácticas que no les motivan o actitudes docentes que no favorecen el interés musical, con su consiguiente repercusión en el desarrollo de la INMU. Por otra parte, los estudiantes pudieron expresar qué métodos y actitudes de sus profesores de Música les han ayudado más y mejor en el proceso de aprendizaje musical.

Tenemos que aclarar que se ha considerado indistintamente a los profesores de la Música escolar y a los que han tenido los estudiantes extraescolarmente, con motivo del aprendizaje del instrumento.

Para responder a este objetivo, hemos tenido en cuenta sus aportaciones a las cuestiones número 3, 13 y 15 de la entrevista, en las que se les preguntó: “¿qué profesor recuerdas mejor o peor y, por qué?”, “¿qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?” y, por último, “¿cómo te ha influido la Música escolar?”.

Exponemos, en primer lugar, las actitudes referentes a los profesores de Música y, a continuación, las estrategias didácticas que más destacaron los estudiantes.

9.3.5.1. Actitudes positivas de los profesores de Música

a) Se preocupa por sus estudiantes, los comprende y anima

Los estudiantes necesitan que se les anime y, sobre todo, **comprenda**, para poder afianzar su autoestima en el proceso del aprendizaje musical. Así lo expresan algunos de ellos al recordar a sus profesores:

- **CC3.** *El de oboe, porque me hace pasarlo bien y es joven y me entiende.*
- **CPr13.** *El que mejor recuerdo es, la que tengo ahora, que me lleva dando tres años, y yo creo que es la que más me ha influido, porque me ha ayudado mucho a seguir tocando.*
- **IES1.** *El mejor, pues mi profesor de violonchelo, porque siempre me ha animado y siempre ha estado ahí, en lo bueno y en lo malo.*

La estudiante **CPr18** resalta que **se sintió apoyada por una profesora de baile**: “Pues (duda). Ah, bueno, sí, cuando fui a clases de baile, la profesora, que también era muy buena, nos ayudaba a seguir si nos gustaba, nos apoyaba”.

Y para **CPr23**, lo principal es que **se preocupa por él y por sus cosas**: “Pues J., el profesor de Música, porque es la mejor persona que hay en el Colegio. Sí, sí, es la mejor persona que hay, la persona más divertida, la que mejor enseña y siempre está atento a ti y a tus cosas”.

Lo mismo le ocurre a **los siguientes estudiantes que resaltan como positivo la forma amable de corregir**, sin enfadarse, sino comprendiendo:

- **CPr29.** *Hombre, mi profesor de guitarra... Me he pasado casi toda la vida ahí dando clases, (...) es una persona mayor, pero, aun así, no se enfada contigo si*

tienes errores, te los corrige. Y también tienes que poner de tu parte, pero no te regaña ni nada. Y luego, además, se da cuenta de cuándo vienes bien y cuándo vienes mal, entonces siempre te pregunta.

- **IES2.** *Pues mi “profe” de contrabajo que se llama J. C. que es muy majo y enseña muy bien y encima no se enfada cuando haces las cosas mal.*

b) Es positivo, ameno, se prepara las clases y disfruta

Para **IES1**, que estudia violonchelo, es importante **que el profesor sea positivo**, que es lo mismo para él que **crear un ambiente agradable y motivador en la clase**:

- *El buen ambiente en clase, sobre todo eso.*
- *¿Crear buen ambiente en clase? –indago.*
- *Sí.*
- *¿Y qué entiendes tú por crear buen ambiente? –indago.*
- *Pues ir con ganas a las clases, ir con ilusión de aprender.*
- *¿Y qué tiene que hacer un profesor para conseguir eso? –indago.*
- *Pues no ser negativo y siempre ser positivo para que sus alumnos aprendan.*

Los siguientes estudiantes resaltan a **profesores que hacían divertida la música**:

- **CC8.** *Los mejores que tuve de pequeña fueron dos, uno cuando aprendí con él de pequeña las notas y las canciones, porque era muy divertido cómo aprendías la música; y cuando empecé a estudiar, también estuve con otro profesor que te enseñaba trucos para recordar las escalas, los bemoles, los sostenidos, todo eso y entonces, muy bien.*
- **CC9.** *El que más, mi actual profesor de flauta (...) porque las canciones que me hacía tocar eran divertidas.*
- **CPr18.** *Pues mejor el que tengo ahora, J, porque con él, hacemos festivales y es más..., estar en contacto.*

Para la estudiante **CPr25**, si el profesor es ameno, motiva al alumno: *“No sé, yo creo que siempre me han gustado los profesores que he escogido, pero alguna vez*

he estado con un profesor que ha sido un “petardo” y a la segunda clase he pedido que me cambiaran, porque yo creo que el que te hagan la clase entretenida y divertida hace que te guste y que verdaderamente te intereses por ello y te apasione”.

El estudiante **IES3** resalta **la originalidad de su profesor al enseñar cosas novedosas**: *“El que más me gustó fue uno que se llamaba J. que también tenía un equipo de música propio, que grababa discos y todo, porque él en vez de ser como los demás, te enseñaba otros tipos de técnicas que a lo mejor algunos otros profesores no te enseñaban”.*

La estudiante **CPr1** **valora mucho que su profesora se preparara las clases**: *“Pues yo creo que la primera profesora que tuve, que se llamaba M., era muy buena profesora porque explicaba muy bien, se preparaba las clases y además nos hacía tomar apuntes y preparaba un libro”.*

Si el profesor, además de dar bien las clases, **disfruta con lo que enseña**, lo transmite mejor a los estudiantes, como señala **CPr30**: *“Porque le gusta lo que enseña y se le da bastante bien”.*

c) **Ayuda a avanzar rápido, porque exige**

Los siguientes estudiantes **valoran que el profesor les exija**. Alguno utiliza la expresión, “nos ha metido caña”, considerando positivo que les ayude a avanzar rápido, porque necesitan ver resultados:

- **CC4**. *El que tengo ahora es bastante mejor, porque avanzas más rápido.*
- **CC5**. *Para empezar, no recuerdo a nadie malo, porque todos me han ayudado mucho a crecer, musicalmente hablando, pues he tenido varios profesores de guitarra que me han enseñado cada uno tres diferentes tipos de guitarra, y de solfeo pues siempre han sido muy amenos y a la vez aprendiendo muchísimo, nos han metido mucha caña.*
- **CPr2**. *Recuerdo mejor, sobre todo, a mi profesora de ahora, porque me ha hecho avanzar mucho.*

La positiva exigencia hacia un estudiante es un signo de que se confía en él y se valoran sus posibilidades. Para el estudiante **CPr30** es fundamental: *“El darme confianza. El que me consideren alguien con destreza y brindarme oportunidades, como la de enseñarme cosas difíciles o cosas de ese estilo”*.

d) Es inteligible para el estudiante

Para **CPr9** lo importante es poder comprender lo que el profesor explica. No siempre es fácil saber acompañar el ritmo de los alumnos. Para él, su profesor lo conseguía, **explicando despacio**: *“El primero me gustó mucho porque explicaba lento y yo lo entendía todo muy bien”*.

9.3.5.2. Actitudes negativas de los profesores de Música

a) No se preocupa por sus estudiantes; no los comprende ni anima

Si en las actitudes positivas los estudiantes han resaltado lo importante que es para ellos que el profesor les anime y se interese por sus cosas, aquí prácticamente no señalan a profesores que no les hagan caso, salvo la estudiante **CPr10** que se refiere a un profesor de piano: *“El que peor recuerdo es uno que tuve un año aquí, en el Colegio, que no me gustaba nada y no me hacía caso”*.

Sin embargo, expresan otras actitudes que vienen a reflejar esa **falta de interés al dar la clase y de cercanía al estudiante, provocando su desmotivación**. Por ejemplo, **CPr22** califica a su profesor de “acalorado”, que luego concreta en que **no enseñaba, sólo le hacía tocar**:

- *Sí, cuando entré al Conservatorio había un profesor que estaba acalorado, y entonces ahí sí que perdí un poco las ganas.*
- *¿Pero te trataba mal...? –indago.*
- *No. Es que era tocar, no me enseñaba prácticamente.*

b) Imparte la clase con poco interés y entusiasmo

A veces, dar las clases con poco entusiasmo puede ir unido a que no le guste al profesor lo que enseña, o al menos, que haya perdido la ilusión. Puede ser algo pasajero, como le ocurre a la profesora de **CPr1**: *“Yo creo que la peor que he tenido, peor... bueno, no mejor, pero... es la de este año, porque está medio embarazada y cuando estás embarazada no te apetece hacer nada”*. O puede ser, que su estilo desmotive al estudiante, como le ocurrió a **CPr13**: *“Porque no trataba, o sea, no es que no me tratara bien sino que no me motivaba mucho a seguir”*.

c) No ayuda a avanzar porque no exige adecuadamente

Normalmente, un estudiante quiere aprender, y cuando nota que no avanza, se desmotiva. El estudiante **CC4 se queja de un profesor, porque dejó de aprender con él**: *“De los que tuve antes..., a lo mejor el de la academia, avancé también bastante, pero llegabas a un punto que...ya no más”*.

Saber exigir es una habilidad de un buen educador. Ha de ir combinada con la paciencia y comprensión. A **CC8 su profesor le cansaba, porque se fijaba demasiado en lo negativo**: *“Nos tocó otro profesor que ese fue el malo, porque era muy exigente y a la mínima que fallaras en cualquier cosita de una escala ya te suspendía o te exigía más, y ya cansaba mucho”*.

Encontrar el punto medio de exigencia hacia cada estudiante, para no provocar el rechazo, también es un arte del buen educador. **IES4 se queja de perder los ánimos por el exceso de exigencia de su profesor**:

- *El peor, un profesor de la Escuela de Música que te pedía mucho y me quitó un poco los ánimos, pero luego me llegué a recuperar.*
- *¿Te exigía? –indago.*
- *Sí, me exigía bastante, más a lo mejor de lo debido y entonces hacía que yo me echara para atrás porque veía que no me salía.*

El estudiante **CPr23** no valoraba a su profesor, porque se centraba demasiado en el solfeo y en poner deberes: *“Bueno, profesor de Música, una que tenía en el Colegio, extraescolar, pero durante el horario del Colegio, a la hora de comer, que nos mandaba deberes para Navidad y para verano, de solfeo, sobre todo, pero nada más”*.

Una manera de no saber exigir, es **enfadarse demasiado o no tratar adecuadamente al alumno**, como recuerda **CC3**: *“Cuando era pequeña, que tenía un profesor; estaba en la misma clase con una niña de doce años y me trataba como una niña de doce años y me regañaba mucho porque no sabía hacerlo y me sentía mal por eso”*.

d) Impositivo y poco paciente

A veces, el profesor **ejerce su autoridad de modo impositivo, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes**. Es de lo que se quejan algunos como **IES3**, que se inició en el método Suzuki, y **no recuerda positivamente al profesor, porque no le dejaba llevar el ritmo con los pies**:

- *El que menos me gustó fue uno del principio, que me parecía que era muy estricto para la edad que yo tenía.*
- *¿Y qué te hacía?—indago.*
- *Del tipo de que tenías que andar tocando el violín de pie, en la misma posición y que si te equivocabas se enfadaba mucho. Entonces al tener 4 años ó 5... Era poco paciente.*
- *Me dices en el río musical que no le gustaba que movieras los pies...*
- *Sí, porque al tocar el violín se supone que tienes que estar con los pies quietos aunque también puedes moverlos, pero a él le gustaba más que estuvieras con los pies quietos y para mí, con 4 años, era difícil.*

En ocasiones, la actitud del profesor puede ser adecuada pero las expectativas del alumno diferentes, como parece que le ocurrió a **CC7** **que no le gustaba que la profesora le impusiese piezas poco atractivas para ella**: *“Tuve una profesora con la que no encajaba muy bien, porque a mí me gusta tocar las piezas que me gustan,*

elegirlas, pero ella te obligaba a coger un libro y a tocar esta pieza que no te gustaba y entonces yo no practicaba nada”.

Igualmente ocurre con **el rechazo de la estudiante CC9 hacia el profesor porque le exigía técnica musical y eso le aburría:**

- *El que menos, fue, creo, el segundo profesor, porque con 10 u 11 años, se dedicó a enseñarme técnica de flauta y no creo que eso fuera lo mejor para mi edad, porque me aburría y eso.*
- Pero es necesaria la técnica –indago.
- *Claro, pero no creo que tan pronto se necesiten cosas tan específicas.*

Para **IES2**, si **el profesor está demasiado encima de él**, le incomoda: *“¿Alguno peor? Uno de coro que tuve, porque en la escuela nos mandan hacer coro. Y había uno que era muy pesado. Era muy pesado y estaba encima de nosotros todo el rato y no molaba”.*

El estudiante **IES1**, al ser hijo de un profesor del Instituto, **se sintió demasiado presionado:**

- *Peor..., pues algún profesor que he tenido de pequeño, pues a lo mejor por la relación, porque no nos llevábamos bien o... cosas así.*
- ¿Pero qué era lo que no funcionaba? –indago.
- *Pues el hecho de que fuera el hijo de un profesor, pues hacía que me metiera más presión.*

e) No es inteligible

Un estudiante resalta algo que suele ocurrir en la enseñanza; se trata de profesores que no favorecen el aprendizaje de los estudiantes, entre otras cosas porque **no saben explicar** y, consecuentemente, motivar hacia lo que explican. La estudiante **CC6** recuerda negativamente a una profesora con estas características: *“No hacía nada con ella, era horrible, no aprendía, no la entendía”.*

9.3.5.3. Estrategias didácticas que ayudan y motivan a los estudiantes de instrumento

Al preguntar a los estudiantes por los métodos que les han ayudado a aprender música, no saben describirlos. Algunos sólo indican **que haya práctica musical**.

CPr10: *“Practicar. Lo que más, practicar ejercicios de escalas y todo eso para la rapidez con los dedos; yo creo que eso ha sido lo que más me ha ayudado”*. **CC12** también **pide música práctica a nivel escolar:** *“Pues las prácticas. En la hora de música, prácticas, porque es como se aprende”*.

Pero, en general, los estudiantes suelen referirse a estrategias empleadas por sus profesores para **hacerles más ameno el aprendizaje y, sobre todo, la técnica musical**. Destacamos, a continuación, las más significativas:

A **CPr12** le ayuda que **utilice metáforas:** *“Mi profesor de trombón siempre utiliza metáforas; dice: “Pues imagínate que estuvieses comiendo chicle o imagínate que estuvieses...” para mejorar la afinación, la emisión; pues métodos así”*.

A **CPr14** que **cuenta curiosidades:** *“Sí, que me cuente muchas curiosidades de la guitarra y de los instrumentos”*.

A **CPr18** que **ponga ejemplos:** *“Algo más dinámico, ¿no? Que te pongan ejemplos a la hora de explicarte cómo hacer posturas, que ellos también te enseñen cómo hacerlo o te toquen primero una canción y luego...”*

CPr23 valora el que **utilice recursos tecnológicos:** *“Pues el profesor de guitarra, como somos varios en clase, nos va llamando de uno en uno, entonces nos va enseñando la parte de la canción que nos toca. Aparte, él tiene la tablatura al lado, en un programa que se llama “Guitar Pro”, y la tablatura con el ritmo y él tiene sus fondos; se ha hecho unos fondos y entonces va sonando el tiempo y los instrumentos, todos menos la guitarra”*.

Para los siguientes estudiantes que **haga juegos:** **IES4:** *“Juegos que han podido inventarse algunos profesores”*. **CPr29:** *“Tuve un profesor de Música que*

tenía unos métodos muy creativos para enseñar el solfeo. Era de lenguaje musical y eran métodos en plan juegos y tarjetas también con los diferentes ritmos, y eso era muy útil y yo me lo aprendía bien, claro”.

A otros les agrada **aprender conceptos con canciones**. **CC2**: *“Canciones (sonríe). Por ejemplo, cuando J. nos daba teoría con canciones, como la del puntillo; nos lo enseñó con una canción”*. **CC3**: *“Cuando era pequeña, los juegos que nos hacían de ponernos canciones que nos sonaban y canciones famosas; cosas así”*.

IES3 destaca que **organice concursos musicales**: *“A mí me gusta más, el método del último profesor que tuve, porque era muy poca teoría y más práctica y tocábamos todos en común. Hacíamos una especie de torneo entre nosotros, tocábamos canciones que él nos ponía y así... como competiciones musicales”*.

Los siguientes estudiantes valoran **que se les enseñe piezas atractivas** que les agraden y se adapten a su nivel e intereses: **CC4**: *“El que te den obras que quieres y...una mezcla entre las que ellos te dicen y las que tú quieres. Los libros, no..., los libros estos de niños pequeños, no”*. La estudiante de flauta travesera, **CC9**, parece cansarse si le dan demasiada teoría y técnica, por ello demanda también piezas atractivas: *“Yo creo que lo más importante es que me interese, que no sea aburrida; la teoría está bien, pero si tú me pones teoría y técnica, llega un momento en que me aburro, también tienes que, de vez cuando, poner una canción que me guste o... no sé”*.

Y **CC7** resalta, además, **que le reten a sacar melodías de oído**: *“Sobre todo, que te dejen tocar las piezas que tú quieras; eso da bastante seguridad sobre ti mismo, porque te sientes capaz de elegir una pieza y decir: “quiero tocar esta” y la consigues, porque si te gusta, pones más empeño en ello y luego, pues no sé, sacar cosas de oído, mucho; en solfeo, muchas veces nos ha hecho prácticas de esas”*.

Por último, la estudiante de arpa, **CPr13**, valora **la lectura a primera vista**, propio de los estudiantes avanzados, pero también agradece el **tener tiempo para preparar por su cuenta las partituras**: *“Pues la lectura a primera vista de las*

partituras e ir trabajando, o sea, dejarme un poco trabajar por mi cuenta, en mi casa y que después, a la siguiente clase, pueda tener preparada la partitura”.

9.3.6. Características personales detectadas en los estudiantes de instrumento musical

Para establecer el perfil de los estudiantes de instrumento musical, hemos tenido en cuenta los principales rasgos o características que se han destacado en el análisis global de los datos. En un primer momento, los agrupamos por criterios de semejanza. Al final, analizamos explícitamente la respuesta a la cuestión número 14 del cuestionario, en la que se les preguntaba: “¿qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo?”.

a) Compaginan diferentes actividades

Bastantes estudiantes compaginan sus estudios musicales con los académicos, y con actividades deportivas o artísticas, obteniendo, por lo general, buen rendimiento. **CPr2** compagina **baile y piano**: “*Sí, son dos cosas que me encantan*”. **IES2** alterna el estudio del **contrabajo con el fútbol**: “*juego al fútbol*”.

La estudiante de arpa, **CPr13**, además de las actividades musicales complementarias al estudio del instrumento, **practica dos deportes: patinaje y tenis**: “*A la semana tengo una hora de arpa y otra de solfeo y dos de orquesta. Después hago patinaje y tenis*”.

b) Pueden ser inseguros por excesivo perfeccionismo

A lo largo del análisis de datos, se aprecian distintos niveles de seguridad entre los estudiantes. La inseguridad se manifiesta, entre otras cosas, en el miedo escénico –analizado en el apartado 9.3.2.3. – aunque los motivos de éste puedan ser diferentes.

Para algunos, como **CPr18**, parece deberse al **exceso de responsabilidad y afán de perfección**: *“Tengo miedo escénico porque yo creo que como en ese momento tienes que hacerlo bien es una responsabilidad, es como una obligación”*.

De algún modo es lo que le ocurre a **CC2**, pues dice que **no le gusta tocar en público por miedo a equivocarse**: *“Es que a mí me da mucha vergüenza por si me equivoco delante del público; siempre he tenido ese punto de miedo escénico, porque temes, al mirarte tanta gente y tan pendiente de ti, y dices: “jo, si me equivoco” ...”*. Sin embargo, su profesora de Música afirma que *“parece muy segura y responsable”*.

c) Suelen escuchar música frecuentemente y de todo tipo

Casi todos los estudiantes manifiestan que les gusta escuchar música; hay que destacar que **entre sus audiciones, se encuentra también la música clásica**:

- **CC6**. *La clásica o ahora actual, un grupo Green Day, que es más de Rock; pero sobre todo de música clásica.*
- **CPr23**. *Pues como persona, no sabría qué decirte porque a ver, soy un tío que siempre está hablando de música, siempre estoy recomendando canciones, preguntando, llevo en la mochila una lista con los 100 mejores solos de la historia para dejársela a mis compañeros... Soy así.*
- **CC12**. *Es que escucho de todo. Para cada momento escucho la canción apropiada. No sé, si estás relajada en casa prefiero, a veces, a lo mejor, escuchar música clásica, o si voy en un autobús, pues escucho más la música del momento. Me gusta mucho Mozart, me encanta, Beethoven, Verdi me gusta también.*

IES2 alterna las audiciones de música clásica propias del estudio de contrabajo, con algo de música rock, pero opina lo siguiente: *“El rock me suena más duro, es a meter más ruido, mientras que el contrabajo, la música clásica, es a que todo salga perfecto ¿sabes? Meter ruido, pero tampoco mucho, ni poco. Es que te salga todo perfecto con los pianos, fortes, etcétera (...) El rock duro éste, no me gusta tanto, ¿sabes? Pero la música, la música clásica está bien, pero si te meten ahí*

un rollo de canción que dura veinte minutos, tampoco me gusta; que sea movido ¿sabes? Pero tampoco mucho”.

d) Tocar en pequeños conciertos

Los estudiantes de instrumento suelen estar **acostumbrados a tocar en pequeños conciertos** ya sean familiares, o en audiciones de las Escuelas de Música o Conservatorio. Esto **les exige una superación constante**, como expresa **IES3**: *“Depende. Es que si es ante mi familia y todo eso a veces suelo tocar en Navidad o en algunos cumpleaños, pero si es ante mucha, mucha gente a lo mejor me pongo un poco nervioso”.*

e) Dedicar gran parte de su tiempo libre a actividades relacionadas con la música

En la cuestión 16 de la entrevista se indagó sobre el empleo del tiempo libre de los estudiantes y pudimos apreciar que, a pesar de realizar otras actividades como leer, hacer deporte, ver la TV y jugar en el ordenador, suelen **dedicarse a actividades relacionadas con la música**:

- **CC1.** *Me encanta leer, tocar los instrumentos, cantar, me paso el día cantando, mis padres están hasta las narices de mí.*
- **CC2.** *En un principio, aprovecho para tocar el piano, canciones que ya he visto anteriormente las vuelvo a tocar, y practico un poco de solfeo; luego escucho música moderna, veo la TV o el ordenador.*
- **CC5.** *Quedar con mis amigos, tocar, dibujar, pero siempre con música de fondo.*

La experiencia de **CPr2** es anecdótica, pero nos parece significativa en este apartado. **Organizó un concierto en su casa, imitando un concierto clásico.** Invitó a familiares y amigos y tocó junto a sus amigas; se vistieron adecuadamente para el evento como nos explica: *“Pues fue que las piezas que montamos durante el curso, decidimos un día invitar a todos para oírlas; como muchas de mis amigas tienen teclados, vinieron a mi casa y entonces nos pusimos como si fuera un concierto,*

vestidas guapas, con vestidos y todo eso. Y decíamos “primero tocas tú, luego tocas tú”, entonces... se formó como un concierto casero”.

f) Quieren tocar lo que les gusta y obtener resultados rápidos

Los estudiantes que no siguen estudios oficiales, suelen querer tocar lo que más les gusta y obtener resultados rápidos, sin hacer demasiado esfuerzo, ni emplear mucho tiempo en desarrollar una adecuada técnica. El diálogo con **CC9**, al responder qué profesor recuerda peor, es una muestra de ello:

- *Y el que menos, fue, creo, el segundo, porque con 10 u 11 años se dedicó a enseñarme técnica de flauta y no creo que eso fuera lo mejor para mi edad porque me aburría.*
- Pero es necesaria la técnica –le insisto.
- *Claro, pero no creo que tan pronto se necesiten cosas tan específicas.*

g) Tocan solos y/o en grupo

A la cuestión 14 de la entrevista, en que se les preguntaba sobre su preferencia a la hora de tocar solo o en grupo, **9 estudiantes respondieron que solos, 10 en grupo** y el resto que de las dos formas, dependiendo del momento.

Prefieren tocar solos:

Las siguientes estudiantes aducen como razón, que **pueden mostrar mejor todo su trabajo**:

- **CC1.** *Sola me gusta, porque así, en las audiciones, que pronto tengo una, te puedes lucir, se ve todo el trabajo que has hecho; en grupo también está bien porque hay más instrumentos, hay más cosas y suena más bonito, la verdad.*
- **CPr1.** *Pues yo creo que a una persona que no le guste mucho destacar, preferirá tocar en grupo y una que quiere destacar, sola. Yo no es que destaque mucho pero me gusta más tocar sola, porque si no, no se me oye.*

- **CPr18.** *Sola, porque a pesar del miedo, cuando ya lo pierda, pues voy a creer que se me ve a mí también.*

Tocar con otras personas requiere un proceso de aprendizaje que implica ciertas habilidades. La estudiante **CC2** **se siente más segura tocando sola, porque en grupo dice que “se lía”**: *“Sola, porque si no, me lío mucho; tú te centras en tu partitura y el otro, si está en la misma partitura, pero toca a la vez algo completamente distinto, como acompañamiento, sabes que suena bien, pero te lías”*.

Los siguientes estudiantes expresan su preferencia por tocar o actuar solos:

- **CC4.** *Nunca he tocado en grupo, pero yo creo que solo.*
- **CC12.** *Sola, porque me siento más yo. Siento que cada uno tiene su voz y tiene que expresarla de una forma y, a mí, se me da mejor sola.*
- **CPr9.** *No sé, a medias, porque tengo un amigo que también toca la guitarra y me gusta pero no sé, sólo a veces. Yo creo que más, solo.*
- **CPr10.** *Pues yo... (duda) nunca he tocado en grupo, así que tampoco sé cómo es, pero yo creo que preferiría sola.*
- **CPr14.** *Yo creo que solo, porque si toco en grupo me parece que es como si tuviese que demostrar algo hacia los demás.*

Prefieren tocar en grupo

Entre las razones de algunos estudiantes para preferir tocar **en grupo** se encuentran que **les “arropa”, les da seguridad y menos miedo escénico, incluso les resulta más divertido**:

- **CC3.** *En grupo, porque es que como que me escondo más (reímos).*
- **CC5.** *En grupo, porque creo que sientes que están; hay confianza, no tienes tanta vergüenza como al tocar sola, porque hay gente que te está apoyando.*
- **CC6.** *En grupo y el porqué, pues no sé... cuando estás solo, no me gusta, me siento como anonadada; para componer, vale, me gusta encerrarme en mi habitación y estar yo sola a mi rollo, no me gusta que me estén molestando y diciendo a ver tócame algo, porque no sé qué hacer, no sé qué tocarles, pero en grupo, es lo que más me gusta, sin duda, porque si tengo un fallo el grupo te*

puede decir: “Mira aquí, lo estás haciendo mal, tienes que mejorarlo; es lo más divertido, te pones de acuerdo y puedes decir: “Tú vas a hacer esto y tú lo otro; me gusta más.

- **IES1.** *En grupo, porque si yo tengo fallos me puedo fijar del compañero y resolverlo.*
- **CPr16.** *Yo creo que en grupo, porque la vergüenza es menor y es más divertido.*

Sin embargo, la estudiante **IES4 destaca aspectos positivos de tocar en grupo, como escuchar mejor y perder el afán de protagonismo:** *“Me gusta más tocar en grupo pero también lo hago peor. En grupo me gusta más porque es como que escuchas más, no tienes el afán de protagonismo y aprendes a escuchar a los demás. Pero lo hago peor porque siempre me acelero en el ritmo, entonces me da un poco de rabia porque “jorobo” a mis compañeros. Pero con ensayo, se soluciona”.*

A CPr13 le gusta el grupo, porque se relaciona más con las personas: *“En grupo, porque disfruto más. También me gusta relacionarme con otras personas, saber cómo tocan, etc.”.*

A los estudiantes de contrabajo, IES2 y de violín, IES3, así como al de trombón, CPr12 les gusta más el grupo; consideramos que está condicionada su preferencia al instrumento que tocan, ya que suelen hacerlo en orquesta, a diferencia de los que se dedican al piano, que suelen interpretar más individualmente:

- **IES2.** *En grupo, porque tocar solo, suena muy rácana. Así, cuando estás en grupo, a lo mejor uno hace la melodía y otros van acompañando por detrás. Si estás solo no puedes hacer eso.*
- **IES3.** *En grupo. Porque si tocas solo es como si le faltara acompañamiento, que queda como un poco sola la música y tocando con más gente, está más completo.*
- **CPr12.** *Yo prefiero en grupo, en una banda o así. Porque tocando solo se aprende más, pero tocando en grupo formamos como una asociación, entonces es un grupo, y si te llevas bien con tus compañeros puede llegar a ser muy divertido.*

A los siguientes estudiantes les gusta tocar solos, en ocasiones, pero en grupo les resulta más bonito y divertido:

- **CC7.** *Pues, para tocar el piano, sola, un grupo no me suele gustar; sin embargo, me gusta más cantar con un grupo que tenga una guitarra y nuestras voces.*
- **CC8.** *Depende. En grupo es más bonito porque puedes hacer como un intercambio, como dos personas que están hablando, que de repente dice algo un instrumento y después otros; y sólo pues, es distinto, porque estás sólo; requiere mucha concentración, tienes que marcar tu tiempo, tus pausas; sabes en cada momento, si tienes un par de silencios pues respetar esos silencios y concentrarte muchísimo.*
- **CPr2.** *Difícil... (ríe) No sé. Me gusta tocar sola porque si toco sola estoy yo... no estoy pensando en ir pendiente o estar pendiente del otro... Pero también es divertido en grupo.*
- **CPr25.** *Pues no sé, la verdad es que suelo tocar sola, pero por ejemplo, alguna vez sí lo he hecho en plan de que alguien toque el piano y yo canto, o al revés, es muy divertido. Es como que alguien comprende cómo te sientes tú. Pero yo creo que hay veces que también está bien tocar tú solo porque es como una cosa... más interior, más privada.*
- **CPr29.** *Tocar en grupo siempre es más divertido, pero solo también expresas de otra manera, las cosas. Si tocas en grupo, tienes que estar unido como a la otra persona que toca contigo, pero si tocas solo, pues eres más independiente.*
- **CPr30.** *Solo me siento mucho más seguro, pero en grupo, cuando lo estoy haciendo bien, me encanta.*

h) Son responsables y obtienen buen rendimiento académico

Aunque en el siguiente apartado se analiza el rendimiento académico de los estudiantes, podemos afirmar, tras los resultados, que la responsabilidad y el buen rendimiento, forma parte de las características de casi todos.

9.3.7. Aspectos significativos del rendimiento académico de los estudiantes de instrumento

No hemos tratado, en este objetivo, de realizar una investigación exhaustiva sobre el rendimiento académico de los estudiantes en cada una de las áreas, sino conocer sus preferencias. Por ello no se analizan las calificaciones académicas de dichos estudiantes sino que, para responder al objetivo, hemos tenido en cuenta, fundamentalmente, la aportación del estudiante a la cuestión número 16 de la entrevista en que se le preguntaba: “¿cómo catalogarías tu rendimiento escolar?, ¿qué se te da mejor?”.

A continuación presentamos, en primer lugar, la media aproximada que los estudiantes dicen sacar en sus estudios académicos. En un segundo momento, se resaltan aquellas áreas preferentes, según lo que ellos opinan.

a) Rendimiento académico

El rendimiento medio de los estudiantes entrevistados en este itinerario, está en torno al notable. Sin embargo, de entre ellos, hay algunos, pocos, que en algún momento, han suspendido alguna materia, lo que consideramos normal, no sólo por el momento personal que viven, la adolescencia, que implica cierta inestabilidad emocional, sino por la dificultad de las asignaturas que cursan y el esfuerzo que supone compaginarlas con los estudios musicales.

IES1 es el único estudiante que afirma suspender en Secundaria, pero el rendimiento está condicionado por la pérdida de su padre al comienzo de la ESO, como indica la profesora de Música y él mismo: “*No, siempre he suspendido alguna*”.

El diálogo con la estudiante **CC6** de piano es interesante al respecto, porque **achaca a la música su mejora en el rendimiento escolar**:

- *Genial, sobre todo la ESO, pues al principio, en primer curso me sentía un poco sola, porque era cambio de clase, algunos amigos se habían ido del Colegio,*

pero luego, ya, el año siguiente, estábamos todos más juntos y al volver a dar música como que he mejorado mucho en mis notas, muchísimo.

- *¿En las notas en general o en algunas materias? –indago.*
- *Sí, en 1º de la ESO me quedaron 4 y en segundo, ni una y bastantes sobresalientes.*
- *¿Y crees que es por la música? – indago.*
- *Sí*
- *Es muy interesante*
- *No veo otro motivo; la amistad, vale, influye, que tus amigos te estén diciendo: “Venga que tú puedes aprobar el curso”; pero la música, no sé, a mí es que me alegra, es como mi forma de ser.*

A continuación exponemos **las autovaloraciones de los estudiantes:**

- **CC1.** *Yo la verdad es que saco muy buenas notas, de media, 9.*
- **CC2.** *Notables y sobresalientes.*
- **CC3.** *Buena, notable.*
- **CC4.** *Yo lo tengo bastante bien, el rendimiento escolar bien. En total, es que nunca lo sé, pero a lo mejor...7 u 8, alrededor.*
- **CC5.** *Yo creo que es bueno, sólo que si una materia me motiva bastante me cuesta muchísimo menos empezar a estudiar, si no, me cuesta un poquito más, pero lo consigo.*
- **CC7.** *Yo creo que buena, no suelo suspender ninguna; media de 7 u 8 depende.*
- **CC8.** *Pues entre un 7 o un 8*
- **CC9.** *Este trimestre saqué 9 de media.*
- **CC12.** *Un 6,5 tengo de media.*
- **CPr1.** *Pues saco entre notables y sobresalientes. Y dar clases de música no me influye en las notas, ni mucho menos.*
- **CPr2.** *Notables, sobresalientes.*
- **CPr9.** *Pues ahora mismo tengo media de 9, justo de 9, y me va bastante bien, y en guitarra las dos primeras evaluaciones en el Conservatorio las llevo todo aprobado, entonces... No me he propuesto en el Conservatorio sacar las mismas notas que en el cole, pero llevarlo con notable o algo así.*

- **CPr10.** *Pues de media suelo sacar 7,5 u 8. El año pasado sacaba más, pero este he bajado un poquito, y...(duda).*
- **CPr12.** *Pues 8 o 9.*
- **CPr13.** *Pues saco buenas notas.*
- **CPr14.** *Pues entre 6,5 y 7.*
- **CPr16.** *Pues bastante bien, o sea, los estudios se me dan muy bien. De media pues 8,5, espero sacar.*
- **CPr18.** *Un sobresaliente, un 9.*
- **CPr19.** *Esta última evaluación he tenido un 8 con algo, la otra tuve un 9... O sea, notable alto o así.*
- **CPr21.** *El año pasado fue un 9,1 creo.*
- **CPr22.** *Pues no sé. Un 6.*
- **CPr23.** *7, 7,5 de media. Nunca he bajado de ahí.*
- **CPr25.** *Pues bastante buena media. Esta última evaluación he sacado un 7,6.*
- **CPr29.** *Pues un 7 o así. Me gustaría sacar más nota pero el Conservatorio te roba tiempo y tienes que practicar mucho y si no... Tienes que intentar llevarlo todo más o menos al mismo nivel, porque si no... Si te falta mucho en el Conservatorio y dejas de lado un poco los estudios, ya te pillan el toro. Y si es al revés pues también, entonces...*
- **CPr30.** *Un 6 y pico ó 7.*
- **IES2.** *Pues a lo mejor un 8 por ahí.*
- **IES3.** *De 6.*
- **IES4.** *Pues no llevo una media baja, sino de 8 o así, aunque este curso he bajado bastante porque el nivel de tercero se nota, sobre todo en el primer trimestre me quedaron dos pero lo arreglé, y ya llevo todas aprobadas. Y lo que mejor se me da pues bueno, la Música, Lengua y Literatura, aunque las notas no lo parecen pero sí se me da bastante bien y me gusta estudiarlo.*

b) Áreas académicas más destacadas según sus intereses

Para algunos estudiantes **las áreas de preferencia son los idiomas.**
Presentamos, a continuación, sus expresiones:

- **CC1.** *Inglés.*
- **CC2.** *Los idiomas se me han dado siempre bien; es una facilidad que siempre he tenido, me gusta aprender idiomas. Como veo que las palabras cambian dependiendo de lenguajes, me resulta interesante.*
- **CC5.** *El Inglés, la Música y también se me da muy bien, Plástica.*
- **CC12.** *Latín y Griego, porque me gustan mucho.*
- **IES1.** *Francés me gustaba mucho y Matemáticas, también me atrae.*

Los siguientes estudiantes se inclinan, entre otras, por las **áreas artísticas**, destacando la **Plástica**:

- **CC3.** *Plástica. Todo lo que es arte.*
- **CC8.** *Pues hay muchas asignaturas que se me dan muy bien. La Música, Plástica; el arte me gusta mucho. También está la Física y la Química, que se me dan muy bien, la Gimnasia..., me gusta mucho el deporte y bueno, el resto no es que no me gusten, se me dan bastante bien, pero no tanto. En esas me esfuerzo más.*
- **CPr1.** *Yo creo que Naturales y Plástica. Pues para la Plástica, escuchar música es bueno, porque te ayuda a ser más creativo. Y en Naturales pues no sé, pero no me influye mucho.*
- **CPr2.** *No sé. Plástica se me da muy bien. Lengua. Matemáticas “regulín, regulán”, pero con un siete, un seis, ahí se queda. Pero sí, sí.*
- **CPr10.** *Lo que mejor se me da es dibujar porque también me encanta dibujar y lo siguiente son las Matemáticas.*
- **CPr14.** *Yo diría que Plástica.*

Pocos estudiantes expresan su preferencia por las áreas de letras y los que lo hacen, se decantan, generalmente, por **las Sociales**:

- **CC6.** *Las Matemáticas y la Historia; La Historia me vuelve loca; me apasiona, sobre todo, Egipto.*
- **CPr23.** *Pues estoy en ciencias pero no me van, no me van, entonces...todo lo que es relacionado un poco con las letras, pues Sociales, se me da bien, porque la Física, la Química y las Matemáticas, no muy bien.*

- **CPr29.** *Ahora, en cuarto, no tengo Música, pero lo que se me daba mejor es la Música. También el Dibujo se me daba bien y... (duda) la Biología se me da bien, es lo que me cuesta menos de aprender, y las Ciencias Sociales, también.*
- **IES3.** *Pues me gustan las Sociales y se me da bien la Educación Física.*
- **IES4.** *Lo que mejor se me da, pues, la Música y Lengua y Literatura, aunque las notas no lo parecen, pero sí se me da bastante bien y me gusta estudiarlo.*

La mayoría de los estudiantes inclinan sus preferencias por áreas relacionadas con las **Ciencias**:

- **CC4.** *Se me da mejor lo que es Biología, Física, Química...También, hago bastante deporte.*
- **CC7.** *Pues a mí me gustan mucho las Ciencias, la Biología y todo eso.*
- **CC9.** *Yo creo que mi rendimiento escolar es bastante buen. Todo lo de calcular y eso, no se me da mal, pero donde esté lo de la memoria... porque se me da bien empollar.*
- **CPr9.** *Las Matemáticas y Ciencias Naturales.*
- **CPr12.** *Bueno, la Música y luego bien las Matemáticas, bastante bien, y también de lengua extranjera el Francés y el Inglés, se me dan muy bien.*
- **CPr13.** *Las Ciencias, Matemáticas.*
- **CPr16.** *Matemáticas lo que mejor se me da.*
- **CPr18.** *¿Las materias? Pues la Historia, las Matemáticas también se me dan bien y Dibujo y Música. (ríe).*
- **CPr19.** *(duda) Ahora me está gustando más Biología, porque quiero ser médico pero también, Música, porque este profesor hace las clases como muy didácticas y es un poco más relax y aprendes también. O sea que Biología y Música, las dos.*
- **CPr21.** *Matemáticas.*
- **CPr22.** *Pues, Música, claro. Tecnología también me gusta mucho.*
- **CPr25.** *Pues las Matemáticas siempre se me han dado muy bien y este año el profesor, pues estoy teniendo unos roces con él y eso pero... siempre ha sido mi materia favorita. Y yo desde pequeña lo decía: lo mejor del Colegio para mí, Música, Matemáticas, Inglés y Francés. Los idiomas, es lo que mejor se me da.*
- **CPr30.** *Pues las Matemáticas.*

- **IES2.** *Pues la Física, la Educación Física y luego se me da bien la Lengua, porque mi madre es licenciada en Lengua, y Naturales cuando me pongo.*

En general, los estudiantes suelen tener facilidad para **el deporte**, aunque no suelen practicar fútbol o baloncesto porque pueden perjudicar a sus manos, tan necesarias para la interpretación instrumental; sin embargo practican la natación o el tenis:

- **CC4.** *Hago muchas cosas a lo largo de la semana; hago natación, tenis...luego tengo piano y voy a inglés.*
- **CC6.** *La Educación Física también (sonríe); me gusta muchísimo.*

La música les ayuda a la coordinación motriz como indica la estudiante de piano **CC7**, en el siguiente diálogo:

- *La coordinación, bien, yo creo que mejor que algunas personas; en ciertas actividades tienes facilidad, gracias a la música.*
- *¿Tú lo has comprobado?*
- *Sí.*

9.4. Resumen

En este capítulo se han analizado los datos del itinerario 2º de la investigación, recogidos en una muestra de 47 estudiantes de Secundaria, en tres centros escolares de la Comunidad de Madrid. Las técnicas empleadas con cada uno han sido: el río musical y la entrevista semiestructurada.

El análisis e interpretación de datos se ha estructurado en torno a siete objetivos de la Tesis, obteniendo los siguientes resultados:

Entre los diversos contextos que influyen en el desarrollo de la INMU del estudiante, el familiar es el más destacado en el inicio musical de cada uno. La estimulación precoz estuvo presente en varios de ellos, de forma más o menos, sistematizada. La principal influencia viene de los progenitores porque, o bien tocan

algún instrumento, o tienen afición musical; son los que suelen aconsejar el instrumento que ha de tocar el hijo, así como los que le facilitan los medios para su formación. Hay otros familiares, como hermanos, tíos, primos o abuelos, que también les influyen en el inicio musical. Casi todos los estudiantes cuentan con más de un instrumento musical. En general, existe interés hacia la música en las respectivas familias de los estudiantes, e incluso tradición musical en algunas de ellas.

Dentro del contexto educativo escolar, el profesor o la profesora de Música es una figura significativa e influyente en el desarrollo musical de los estudiantes, así como los eventos musicales que se celebran en los centros escolares. En general, valoran las aportaciones de la asignatura de Música escolar, aunque los que tienen más nivel de estudios musicales la valoran menos, por estar más preparados.

Entre los estudiantes de la muestra constatamos una tendencia a abandonar el estudio extraescolar del instrumento, por las exigencias que implica y la dificultad para compaginarlo con el escolar. Algunos optaron por no seguir estudios oficiales, conformándose con aprender a tocar el instrumento básicamente y por *hobby*. Sin embargo, hay estudiantes muy organizados que compaginan todo. Probablemente se trate más de un problema de motivación personal que de tiempo.

Respecto a la influencia de otros contextos en el desarrollo musical de los estudiantes, el de la música actual es notable en ellos, aunque los estudiantes entrevistados suelen escuchar también la denominada “clásica”. En el lugar que aprenden a tocar el instrumento, suelen hacer amistades que les ayudan a mantener el interés y la motivación para estudiar.

Casi todos los estudiantes afirman que han tenido oportunidades suficientes para desarrollarse musicalmente; entre sus argumentos destacan que los padres les iniciaron en la música desde pequeños, facilitándoles todo y, en los casos en que fueron ellos los que solicitaron estudiar, comprándoles el instrumento musical y apoyándoles. También resaltan las expectativas de los otros y la posibilidad de tocar en conciertos o audiciones.

Entre las principales influencias en la elaboración del autoconcepto musical del estudiante, se encuentran las expresiones de los otros que indican expectativas musicales -especialmente las de los profesores de Música- como un potente activador de la autoestima, los propios logros asociados al rendimiento musical y las demandas hacia uno, como la invitación a dar conciertos. Hemos constatado que los estudiantes que tocan instrumentos de cuerda frotada o de viento, participan más en conciertos grupales que los que se dedican al piano.

Los estudiantes consideran que la INMU es: un don que facilita la interpretación musical y que no está reservado a unos pocos, sino que lo tienen todas las personas aunque no siempre se desarrolla; un conjunto de capacidades musicales, entre las que resaltan el oído, solfear, tener ritmo, componer, escuchar y sentir la música y, sobre todo, saber tocar un instrumento, porque desarrolla la mente, necesita la memoria y exige mucho esfuerzo; por último, es una capacidad que se relaciona con las otras inteligencias. Todos los estudiantes se consideran capacitados para la música.

Respecto a la seguridad para interpretar música públicamente, algunos manifiestan miedo escénico pero, por lo general, son estudiantes bastante seguros a quienes atrae la participación en actividades musicales.

Los indicadores de INMU detectados en los estudiantes son: 1) Posee habilidad para interpretar música con un instrumento. 2) Además de tocar un instrumento, baila y/o canta. 3) Toca otros instrumentos diferentes del suyo, de modo autodidacta. 4) Disfruta y busca ocasiones para escuchar música. 5) Manifiesta creatividad musical al componer, inventar o modificar melodías y ritmos, e improvisar. 6) Tiene buen oído. 7) Disfruta cantando. 8) Explora y aprende de la música. 9) Marca el ritmo siempre que oye música. 10) Domina con facilidad el lenguaje musical y 11) Muestra interés hacia el papel que la música juega en la cultura.

Hemos constatado que el estudio de un instrumento musical potencia la autoestima como satisfacción personal y desarrolla actitudes relacionadas con las inteligencias personales, favoreciendo el proceso educativo de la persona. En relación con la inteligencia intrapersonal, las actitudes constatadas en los estudiantes

han sido que el estudio musical les hace más alegres y felices, les serena y relaja, les hace más autónomos porque se ejercitan en la toma de decisiones, educa en la autorregulación personal para lograr sus metas, lo que implica actitudes como la disciplina, responsabilidad, constancia y concentración, favorece la interioridad y el autoconocimiento, les aporta seguridad y les motiva para aprender de todo. Y en relación con la inteligencia interpersonal, favorece la paciencia con los demás, les ayuda a comprender mejor la sociedad actual, les facilita el hacer amistades musicales y les sensibiliza para valorar a sus antepasados.

Hay que destacar que el estudio musical requiere mucho esfuerzo en los adolescentes que, además, tienen que compaginarlo con el académico y con otras enseñanzas necesarias para su formación, como el estudio de los idiomas, el deporte, u otras actividades artísticas complementarias. Además, suelen ser estudiantes que quieren sacar todo adelante satisfactoriamente. De aquí que las actitudes docentes más valoradas por ellos han sido las que hacen referencia a la comprensión y estima por parte de sus profesores y al ánimo para seguir estudiando. Destacan también que el profesor sea ameno, que les ayude a avanzar rápido y les exija adecuadamente. Así mismo, valoran que se prepare con interés la clase, que disfrute con lo que enseña y se haga inteligible para el estudiante. Por el contrario, rechazan actitudes como el que no se preocupe por los estudiantes, no los comprenda y anime, sea impositivo y poco paciente, no les ayude a avanzar ni exija adecuadamente, imparta la clase con poco interés y entusiasmo y no sea inteligible.

Desde la experiencia de los estudiantes, las estrategias didácticas más destacadas han sido las que hacen referencia a una enseñanza-aprendizaje ameno, sobre todo de la técnica musical; resaltan aspectos como utilizar metáforas, contar curiosidades, poner ejemplos, utilizar recursos tecnológicos, hacer juegos, aprender conceptos con canciones, organizar concursos musicales, tocar piezas atractivas, sacar melodías de oído y tener tiempo para estudiar individualmente.

Las características personales de los estudiantes varían en función del instrumento que toquen, así como del tipo de estudios que sigan, ya que los que realizan estudios oficiales, con exámenes para pasar de nivel, están sometidos a un

nivel de exigencia mayor que los que sólo estudian por *hobby*, aunque sea en Escuelas de Música o con profesores particulares. Los aspectos que hemos detectado son: compaginan diferentes actividades, suelen ser responsables y de buen rendimiento académico, pueden ser inseguros por excesivo perfeccionismo, escuchan música frecuentemente y de todo tipo, tocan en pequeños conciertos, dedican gran parte de su tiempo libre a actividades relacionadas con lo musical y quieren tocar piezas atractivas, obteniendo resultados rápidos. A la hora de tocar solos o en grupo, los que se decantan por tocar solos, suele ser porque pueden mostrar mejor todo su trabajo y “lucirse”. Los que optan por tocar en grupo, se sienten así más seguros y se relacionan con más personas. Un segmento de estudiantes practica ambas formas, aunque destacando que en grupo se divierten más.

El rendimiento académico global de los estudiantes de instrumento musical se puede situar en torno a una media de notable. Las áreas de preferencia varían mucho de unos a otros, no pudiendo establecerse ningún aspecto directamente relacionado con la INMU.

CAPÍTULO X.

ITINERARIO 3º DE INVESTIGACIÓN

BÚSQUEDA DE PERSPECTIVAS COMPARTIDAS SOBRE LA INMU, A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE DE PROFESORES DE MÚSICA EN SECUNDARIA

CAPÍTULO X. ITINERARIO 3º DE INVESTIGACIÓN

BÚSQUEDA DE PERSPECTIVAS COMPARTIDAS SOBRE LA INMU, A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE DE PROFESORES DE MÚSICA EN SECUNDARIA

10.1. Planteamiento

La experiencia de los docentes, que enseñan Música a los adolescentes, es muy valiosa. Ellos conocen, mejor que nadie, la situación actual de las aulas y son los que más directamente tienen la posibilidad de potenciar la INMU en sus estudiantes. Por ello, planteamos este tercer itinerario de investigación, como una significativa aportación a la Tesis, a través de los datos obtenidos de los profesores de Música que trabajan directamente con adolescentes, ya sea en centros escolares de Secundaria, como en Escuelas de Música o Conservatorios.

Este itinerario 3º no constituye un estudio estadístico representativo de los profesores de Música de Secundaria, a nivel nacional o autonómico, sino que ha tenido por objetivo obtener datos mediante un cuestionario, con el fin de contrastarlos, en triangulaciones, con las observaciones y aportaciones de los estudiantes, recogidas en los itinerarios primero y segundo.

Este itinerario ha tratado de dar respuesta a las siguientes cuestiones generales de la investigación:

- ¿Cuáles son los principales indicadores (habilidades y destrezas) que nos permiten identificar la Inteligencia Musical en un sujeto?

- ¿Qué actitudes son las que más potencia la educación musical en una persona?
- ¿Hasta qué punto la práctica musical favorece el autoconcepto y las relaciones interpersonales del sujeto?
- ¿Qué actitudes docentes y estrategias educativas son las más adecuadas para desarrollar la INMU en los escolares?
- ¿Qué influencia tiene el contexto del sujeto en el desarrollo de su inteligencia musical?
- ¿Qué opinan los profesionales de la música sobre la INMU?

Por tanto, este itinerario trata de responder a los siguientes objetivos de la Tesis, en torno a los que organizamos el análisis de datos:

- Establecer indicadores (habilidades, destrezas) de la Inteligencia Musical.
- Constatar posibles actitudes asociadas con la educación musical.
- Analizar influencias en la elaboración del autoconcepto musical de los estudiantes.
- Constatar actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo efectivo de la Inteligencia Musical en los escolares.
- Identificar la influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU.
- Contrastar los datos obtenidos en los diversos itinerarios, con las aportaciones de los profesionales de música.

10.2. Diseño y realización de la investigación

10.2.1. Método y técnica de recogida de datos

La metodología utilizada en este itinerario, ha pretendido, en lo posible, una cuantificación. El instrumento de recogida de datos ha sido un **cuestionario**, con su posterior tabulación mediante el programa informático *Excel*.

El cuestionario se realizó fundamentalmente, *on line*, a través de correos electrónicos de profesores de Música, durante los meses de septiembre a diciembre de 2010, a los que se les adjuntó una carta de presentación explicando la investigación que estábamos realizando (Anexo 12).

Para la selección de la muestra, creamos registros de correos electrónicos con una cierta aleatoriedad. Los agrupamos de acuerdo a los siguientes criterios:

- Profesores participantes, con un comunicado o póster, en el encuentro de profesores de Música, organizado por la Fundación SM: *Música en el Aula. Todo un Arte*. Se enviaron 20 cuestionarios, obteniendo 5 respuestas.
- Profesores de Música que colaboran en la revista *Eufonía*: Se mandó el cuestionario a 15 profesores y se obtuvo 1 respuesta.
- Profesores de Música de la enseñanza concertada, participantes en el Proyecto “Tomás Luis de Victoria”, organizado por las Escuelas Católicas de Madrid. Se mandó el cuestionario a 21 profesores, obteniendo 11 respuestas.
- Asociación PROMUSVA de Valladolid. Una profesora reenvió el cuestionario y colaboraron 6 profesores.
- Profesores de Música de diversos lugares. Se hizo un registro de direcciones obtenidas a través de referencias, directores de centros, foros de música, etc. Se enviaron 38 cuestionarios, obteniendo: 27 respuestas.

En total, obtuvimos 50.

Los ítems del cuestionario aportan, en un primer momento, datos sobre la situación actual de los profesores de Música de Secundaria; en un segundo momento, recogen la opinión de los profesores sobre la implicación del Equipo Directivo de su Centro, la legislación en materia de Música y su conocimiento del concepto de INMU; en un tercer momento, refieren datos sobre las cuestiones relacionadas con los objetivos propuestos para este itinerario de investigación.

Presentamos los gráficos con el número del ítem. La mayoría de los datos aparecen con valores absolutos dado que, al tratarse de una muestra de 50 profesores, se pueden apreciar con más claridad que si los colocamos con porcentajes.

10.2.2. Contexto de los participantes

Los 50 profesores de Música que contestaron el cuestionario, ejercen la docencia musical con adolescentes, en el ámbito de la Música escolar, aunque la experiencia de varios se amplíe a clases en Conservatorios elementales, Escuelas de Música o Academias.

La mayoría de los participantes pertenecen a la Comunidad de Madrid, no obstante hay un grupo de 15 profesores de diversos lugares de la geografía española, como se puede apreciar en el gráfico 3.

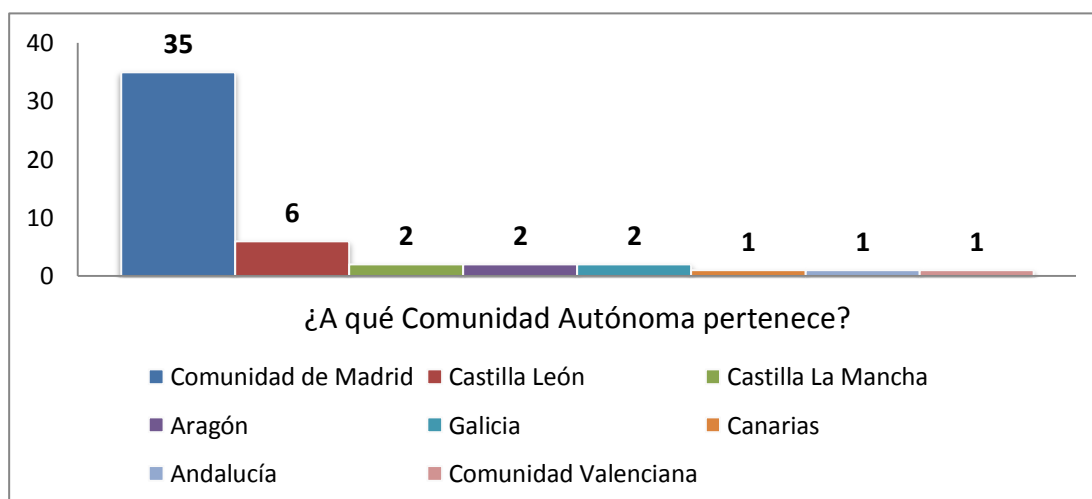


Gráfico 3. Itinerario 3º: Profesores participantes. Comunidad Autónoma a la que pertenecen

El centro educativo en el que dan clase de Música en la ESO, se reparte casi equitativamente entre los centros públicos y los centros privados y concertados (Gráfico 4).

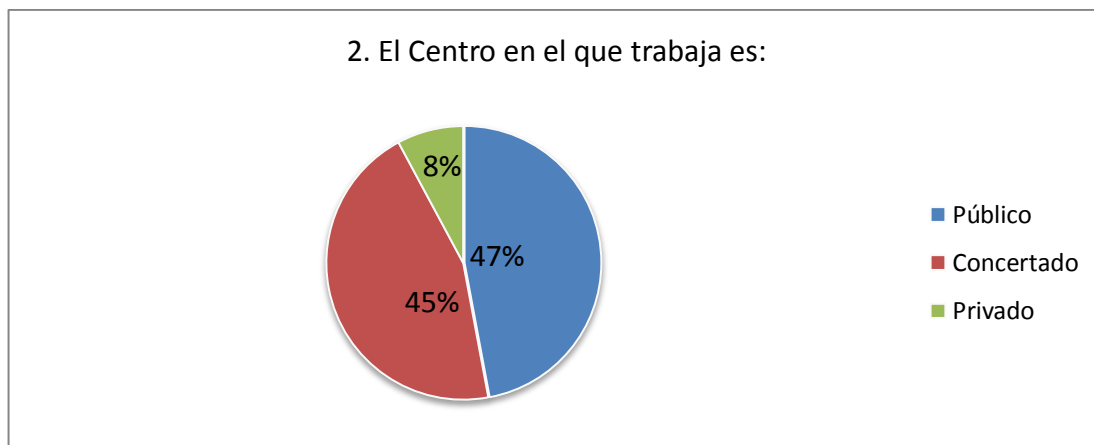


Gráfico 4. Itinerario 3º: Profesores participantes. Centro en el que trabajan

En el gráfico 5 se aprecia, que el nivel fundamental donde ejercen la docencia es la Secundaria, condición previa para la realización del cuestionario. Los otros resultados indican que 26 profesores la ejercen, además, en otros niveles educativos.

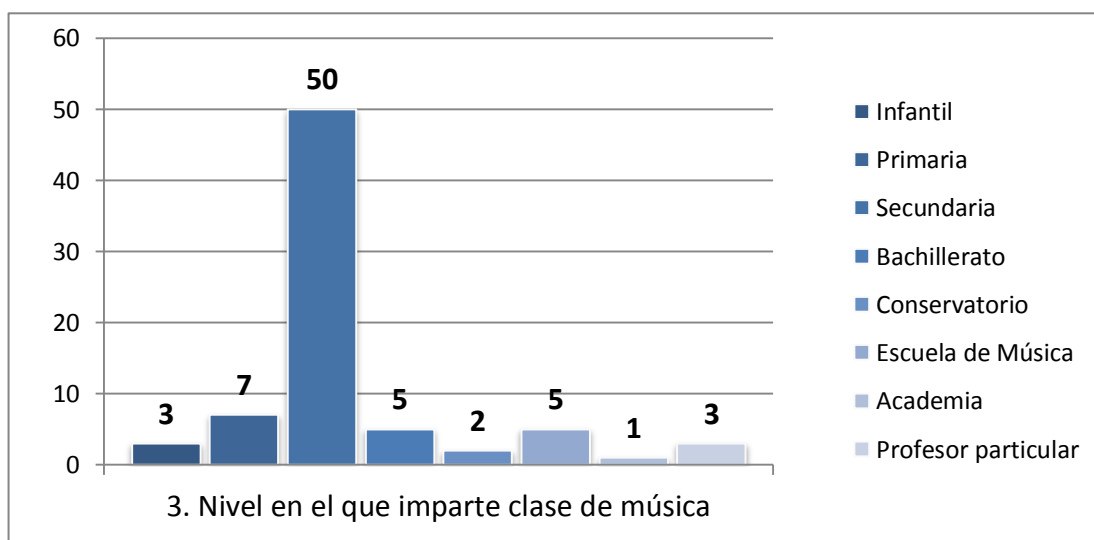


Gráfico 5. Itinerario 3º: Profesores participantes. Nivel en el que imparten Música

Las titulaciones son, generalmente, de profesionales medios o superiores de Música. Como se aprecia en el gráfico 6, aparecen más de 50 titulaciones, concretamente, 78, lo que indica que 28 profesores cuentan con varias.

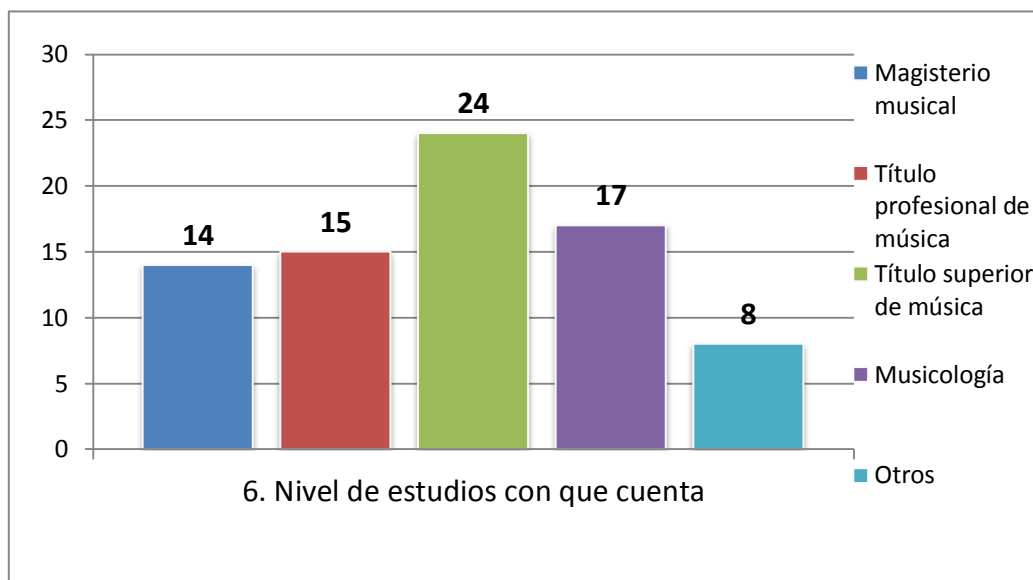


Gráfico 6. Itinerario 3º: Profesores participantes. Nivel de estudios

En el apartado de “Otros”, se han recogido los siguientes datos:

- 3 Máster en Musicoterapia
- 1 Licenciado en Derecho
- 2 CAP música
- 1 7º Piano
- 1 DEA en Pedagogía musical

El número de alumnos que los profesores tienen por aula, se encuentra sobre todo en torno a la ratio establecida para Secundaria, de 25 a 30 alumnos, como se aprecia en el gráfico 7.

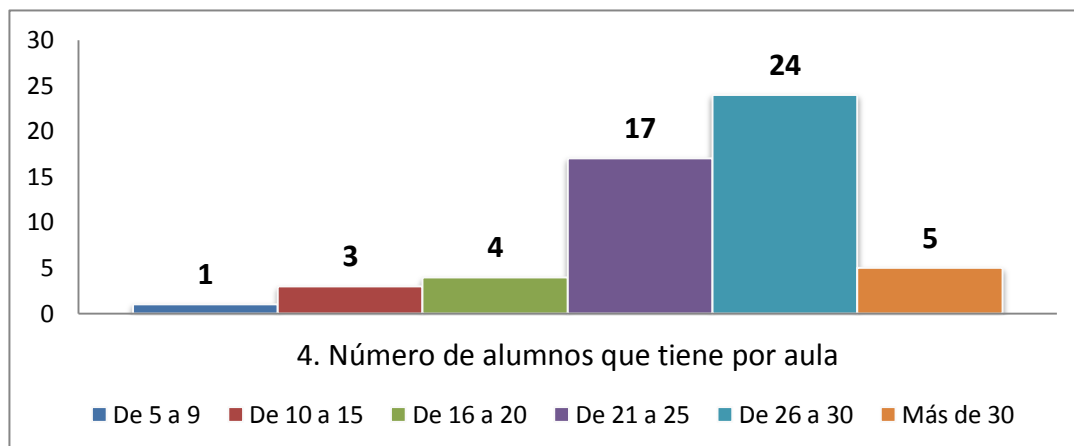


Gráfico 7. Itinerario 3º: Profesores participantes. Número de alumnos por aula

Casi todos los profesores cuentan con los recursos básicos para un aula de Música (Gráfico 8). La guitarra es el instrumento del que prescinden algunos profesores. En el apartado de “Otros”, nombran el cajón flamenco y otros materiales como CDs, DVDs, reproductores de ambos y pizarra digital.

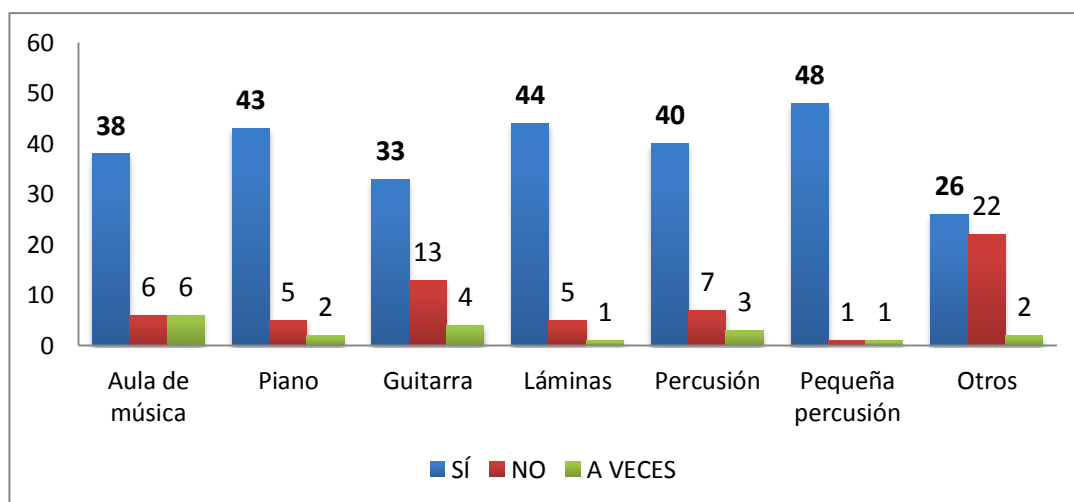


Gráfico 8. Itinerario 3º: Profesores participantes. Recursos musicales en el aula

10.3. Análisis e interpretación de los datos

10.3.1. Opinión de los profesores sobre la situación actual de la Música, y sobre su conocimiento de la INMU.

Más de la mitad de los profesores participantes en la investigación, están satisfechos con la implicación de la Dirección de su centro educativo, en la educación musical (Gráfico 9).

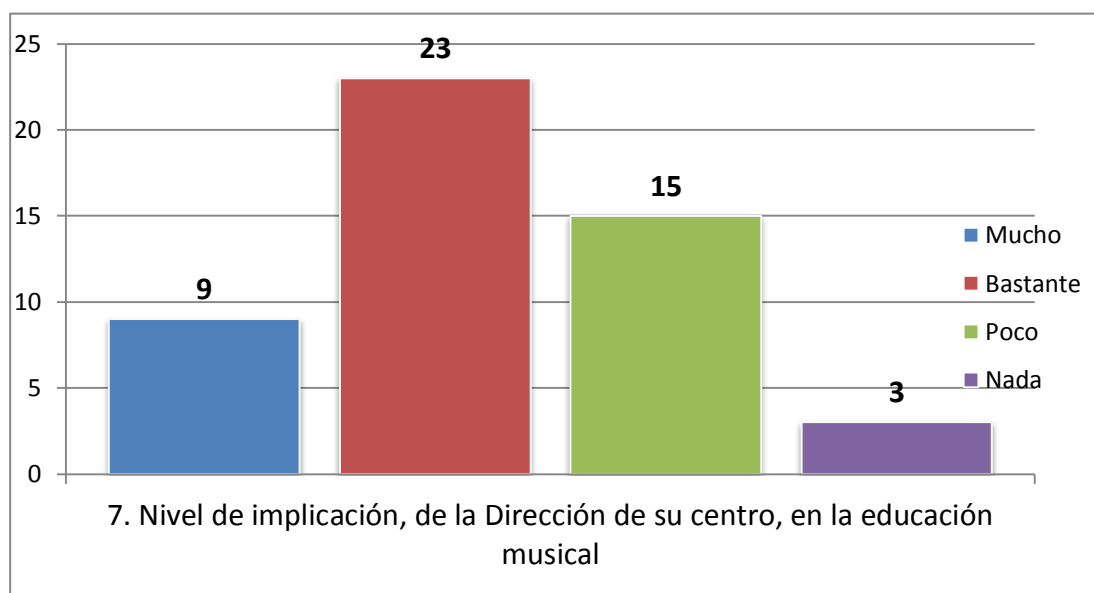


Gráfico 9. Itinerario 3º: Opinión de los profesores sobre la implicación de la Dirección de su centro en la educación musical

Sin embargo, es patente el descontento con la legislación en materia de Música, al considerarla poco adecuada, como se aprecia en el gráfico 10.

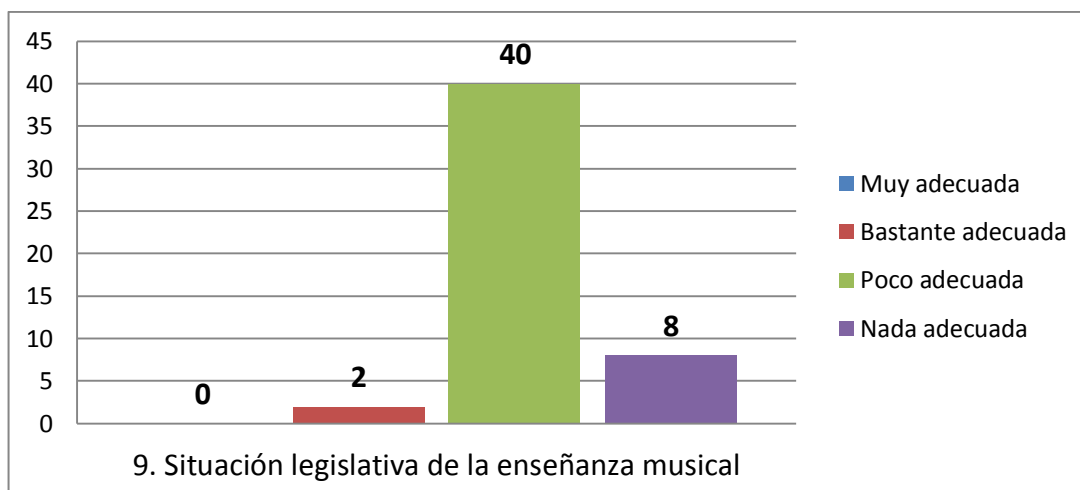


Gráfico 10. Itinerario 3º: Opinión de los profesores sobre la situación legislativa de la enseñanza musical

Respecto al conocimiento de los profesores sobre el concepto de INMU, los datos indican que todavía es desconocido para la mayoría, el 74%, mientras que el 26% lo conoce bastante o mucho (Gráfico 11).

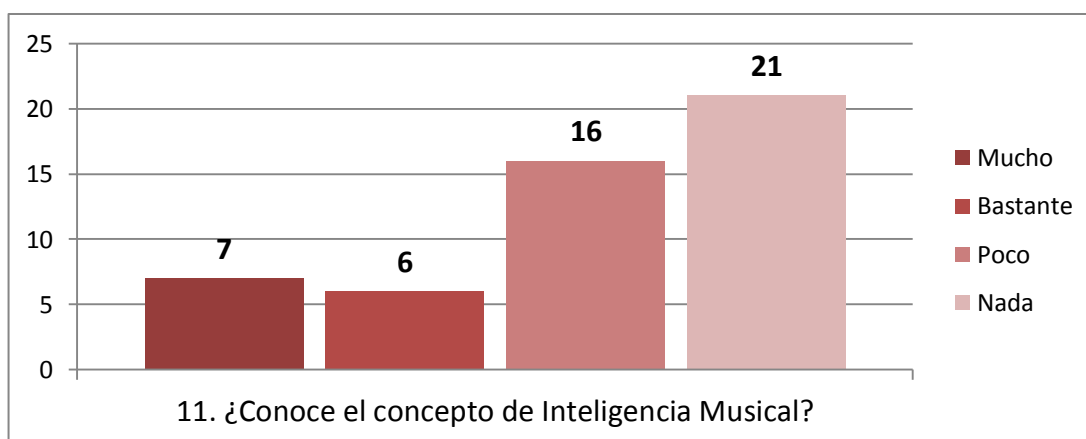


Gráfico 11. Itinerario 3º: Conocimiento del concepto de INMU

10.3.2. Indicadores (habilidades, destrezas) de la INMU

Respecto a los indicadores de INMU, los profesores se adhirieron, con más o menos fuerza, a los que se les proponían, sin aportar ninguno más (Gráfico 12).

El **indicador más destacado** es el **nº 11**: “Tiene habilidad para ejecutar música con un instrumento, solo o en compañía de otras personas”, en lo que pudo influir la indicación de que la investigación la estábamos centrando, en parte, en alumnos que han aprendido a tocar un instrumento musical clásico desde la infancia, junto al hecho de que en las aulas hay bastante estudiantes que manifiestan esa habilidad, aun sin estudios musicales propiamente dichos.

El **segundo indicador** elegido es el **nº 6**: “Emocionalmente, obtiene placer por sentir las melodías y ritmos de la música”. Hace referencia a la dimensión más emocional y afectiva de la música. En este sentido, eligieron, en **cuarto lugar**, el **nº 2**: “Disfruta escuchando música” y, en **quinto lugar**, el **nº 13**: “Tiene capacidad para la escucha y disfrute de la música”, lo que indica la importancia que conceden los profesores al disfrute de la música.

En **tercer lugar**, seleccionaron el **nº 15**: “Tiene capacidad para improvisar/inventar una melodía, o desarrollar una nueva a partir de un estímulo previo”, sugiriendo así la importancia que conceden a la creatividad musical en el desarrollo del sujeto.

En **cuarto lugar**, **también** destacaron el **nº 14**: “Tiene capacidad para imitar y repetir una melodía que se ha escuchado”; este indicador hace referencia al aspecto memorístico e, incluso, técnico, de la música. Tiene **cierta relación con el nº 1, elegido en sexto lugar**: “Manifiesta interés por una variedad de sonidos, entre los que se incluyen la voz humana, los ambientales y los musicales estrictamente dichos, siendo capaz de organizar, imitar y recrear dichos sonidos”. Incluso, relacionado con éste, se encuentra el **nº 3, también** seleccionado **en quinto lugar**: “Tiene disposición para explorar y aprender de la música”. Estos indicadores manifiestan cierta curiosidad intelectual en el campo musical, actitud muy necesaria para el aprendizaje.

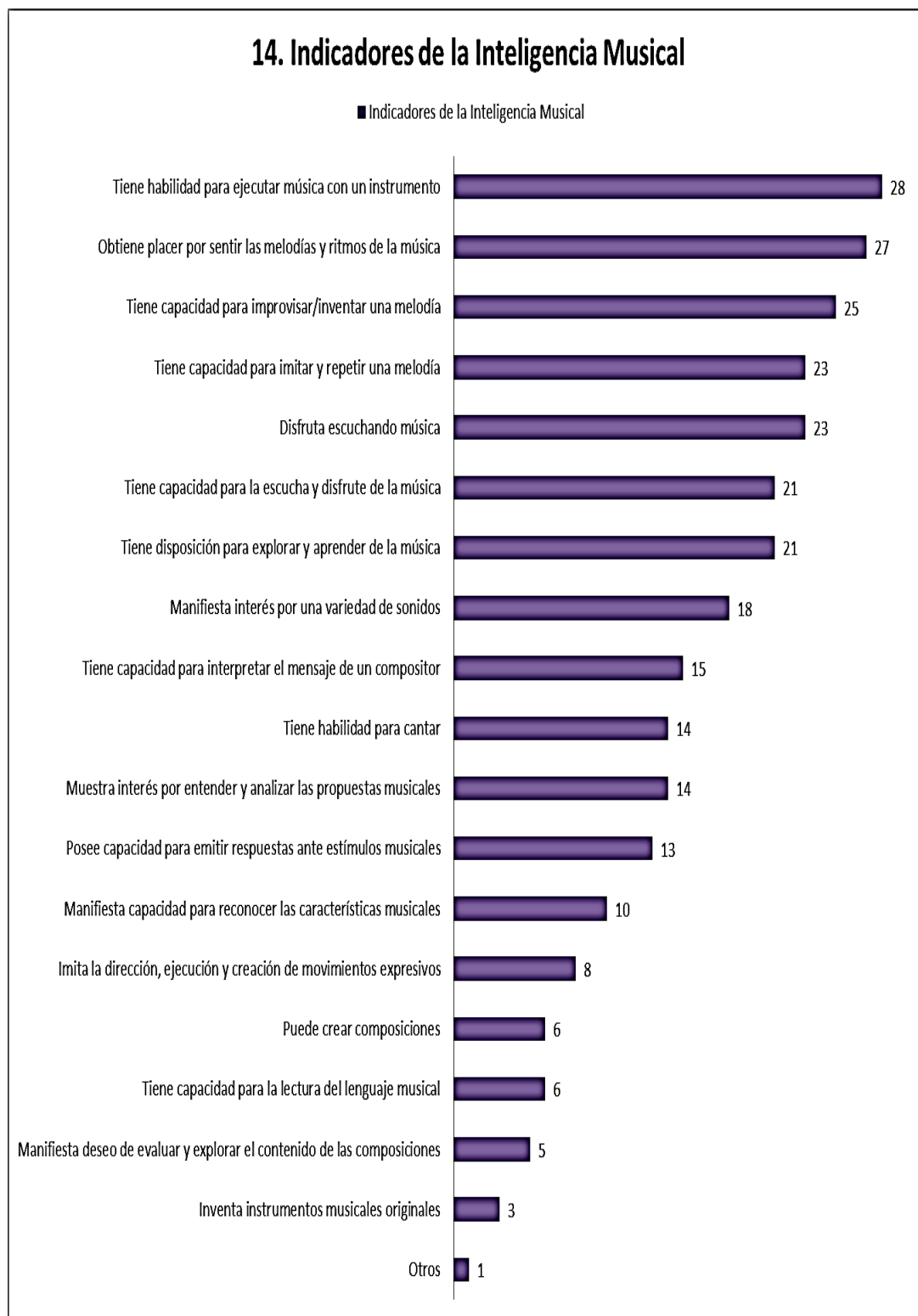


Gráfico 12. Itinerario 3º: Indicadores de INMU

Como se aprecia en el gráfico 12, los indicadores que aparecen en torno a 15-13 menciones, hacen referencia a aspectos musicales poco destacados por la mayoría de los profesores. El resto de indicadores, no podemos considerarlos significativos según la elección de los docentes.

10.3.3. Actitudes personales asociadas con la educación musical

Como se aprecia en los resultados (Gráfico 13), los profesores confirman la importancia de la música en la formación integral de la persona, al señalar los principales aspectos propuestos en el estudio dirigido por Vílchez (2009). La capacidad de “autoexpresión y liberación emocional” es el ítem más señalado por los profesores, a la hora de destacar la influencia de la música en la personalidad. Esta característica tiene una clara relación con las inteligencias personales, tanto la intrapersonal como la interpersonal. Junto a ello se encuentran, en tercer y quinto lugar respectivamente, que “favorece la comunicación, el intercambio de ideas y sentimientos con otras personas” y “contribuye a mejorar las relaciones interpersonales”.

En estrecha relación con los anteriores ítems destacados, se encuentra, en segundo lugar, que “posibilita integrar y globalizar, desde el acto creativo, el mundo vital, emocional y mental de la persona”. Es importante porque los profesores confirman la importancia que la música tiene en el equilibrio y madurez de la persona.

En cuarto lugar, señalan que “posibilita cambios dinámicos en el sujeto, porque ayuda a mejorar sus capacidades personales” y, en sexto, que “ayuda a desarrollar el conocimiento de uno mismo”. Ambos hacen referencia a la inteligencia intrapersonal del sujeto, o a su capacidad de autoconocimiento.

Hay que destacar la poca valoración obtenida por el ítem: “Facilita la autorregulación”, característica que habíamos agregado a la lista propuesta por

Vílchez en su estudio. Estamos convencidos de que es un concepto todavía desconocido y/o poco referido por los docentes en el campo educativo.

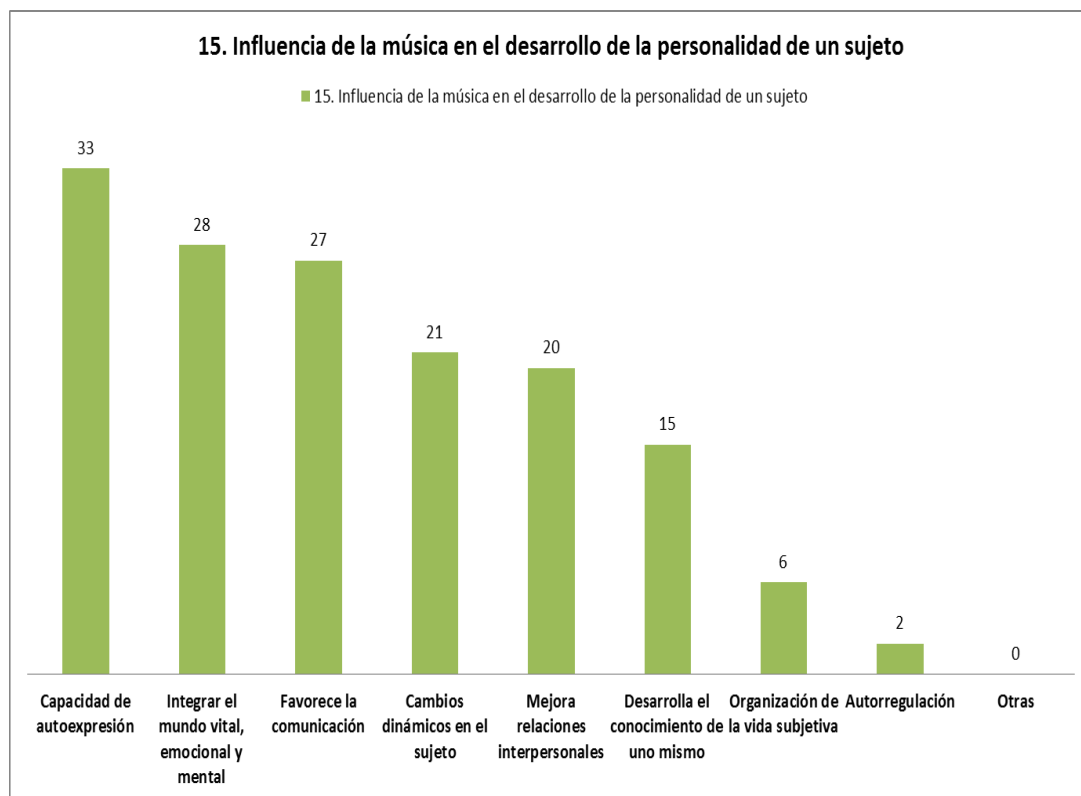


Gráfico 13. Itinerario 3º: Influencia de la música en el desarrollo de la personalidad de un sujeto

10.3.4. Influencias de los contextos en la elaboración del autoconcepto musical de los estudiantes

La influencia de los diversos contextos en el autoconcepto musical del estudiante, queda confirmada con la respuesta de los docentes (Gráfico 14). En general, conceden más importancia a la influencia de los profesores que a la de la familia y los amigos.

En el apartado 4: “Otros”, la mayoría de los docentes creen que no influye nada más. Sin embargo, hay un grupo que señala otros contextos que influyen mucho: “Uno mismo” (4 profesores), “las experiencias vividas” (1), “malas audiciones” (1), “desengaños amorosos” (1), “ídolos musicales” (1), “parejas sentimentales” (2), “autoestima” (1), “experiencia en cursos y/o concursos” (1) y “las redes sociales” (1).

Dos profesores destacan los ídolos musicales y las redes sociales, como aspectos que influyen en el autoconcepto del estudiante. No lo podemos considerar significativo, aunque quizás podría ser motivo de ulteriores investigaciones.

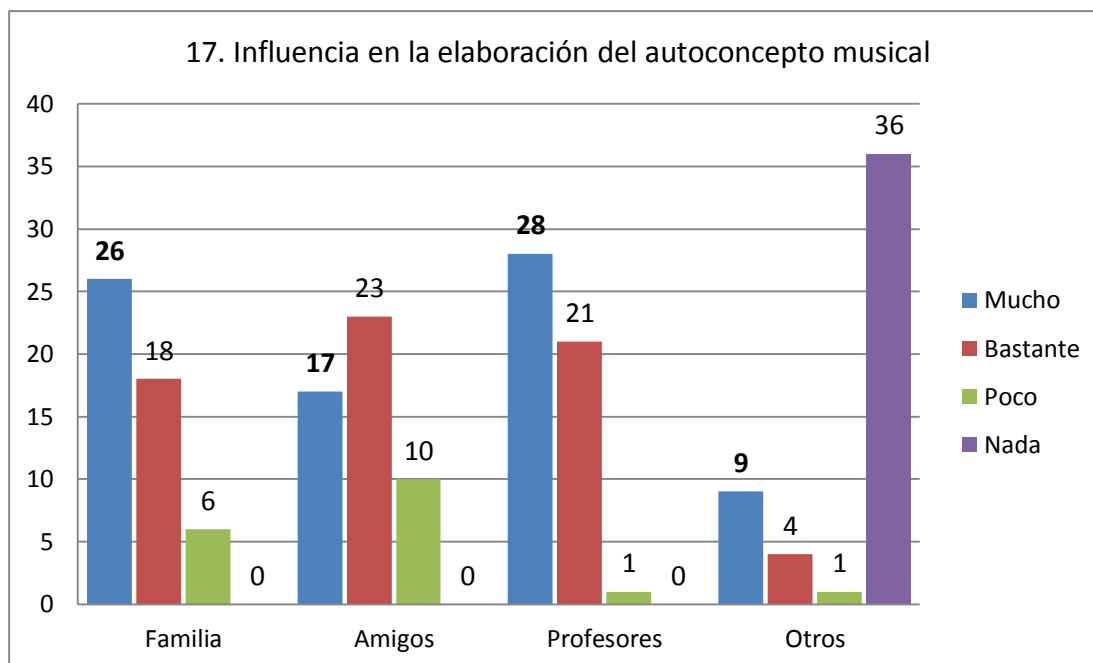


Gráfico 14. Itinerario 3º: Influencias en la elaboración del autoconcepto musical

10.3.5. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo efectivo de la INMU en los escolares

Los actuales docentes de Música no centran la asignatura únicamente en aspectos teóricos, sino que alternan la teoría y la práctica (Gráfico 15), destacando seis profesores que imparten toda la asignatura de modo práctico.

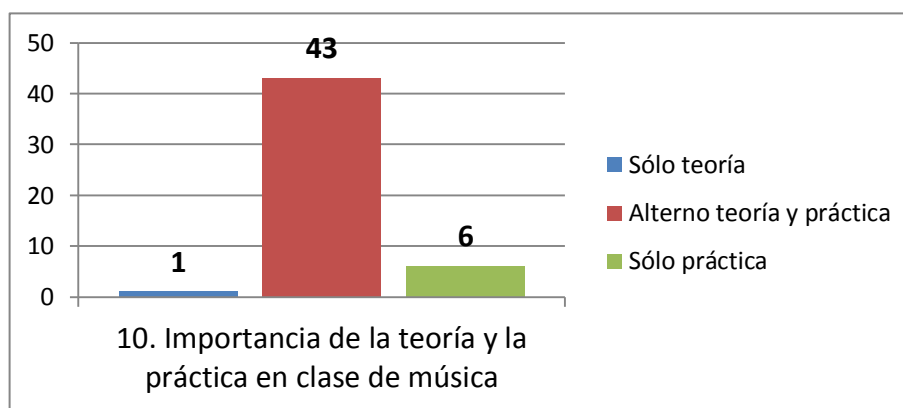


Gráfico 15. Itinerario 3º: Importancia de la teoría y la práctica en la clase de Música

En relación con la dicotomía individual-grupal, las estrategias didácticas más empleadas por un grupo de 18 profesores, son las grupales (Gráfico 16). Sin embargo, la mayoría alterna las estrategias individuales y grupales.

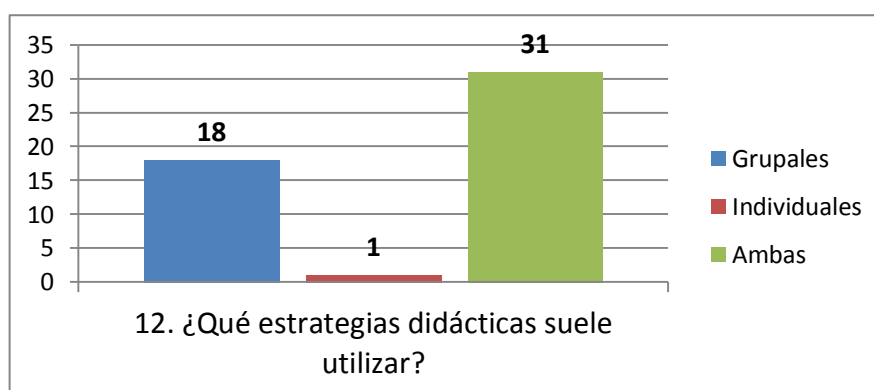


Gráfico 16. Itinerario 3º: Uso de estrategias grupales o individuales

Respecto a las estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la Música -teniendo en cuenta todas las posibles-, las más empleadas por los profesores en la práctica diaria son las que hacen referencia a la escucha de la música, destacando, “las audiciones musicales” (Gráfico 17). Seguidamente, resaltan la práctica musical de interpretación, “tocar un instrumento”, “organizar conciertos y orquestas” y “cantar”. Sin embargo, la danza, es practicada por muy pocos.

En la opción 4, que se refería a “tocar un instrumento, ¿cuál o cuáles?” las respuestas fueron:

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| – 1: Viento | – 4: el instrumento del alumno |
| – 1: Cuerda | – 2: Placas |
| – 12: Percusión | – 5: Pequeña percusión |
| – 5: Guitarra | – 4: Láminas |
| – 10: Piano y teclados | – 1: Metalófono |
| – 23: Flauta | – 2: Carillones |
| – 7: Instrumentos Orff | – 1: Claves |
| – 2: Xilófonos | – 1: Crótalos |
| – 1: Saxofón | – 1: Percusión corporal |

El aspecto creativo aparece en el tercer gran bloque de resultados, donde un tercio aproximado de los profesores indica que utiliza las estrategias de “componer”, o “improvisar” y “crear teatro musical”. Pero los datos, en general, indican que las técnicas creativas son poco cultivadas por los profesores de Música.

El aprendizaje del lenguaje musical, que lo ciframos en “solfear” y en “copiar música”, es cultivado casi por la mitad de los profesores. Lo mismo ocurre con “asistir a conciertos” y “dirigir una obra musical”.

En la opción 14, que se refiere a “otras” estrategias, señalaron: Expresión corporal (1 profesor), empleo de las TIC (3), musicoterapia (2) percusión corporal (2), grabaciones en el aula (2), ritmos (2), ver obras musicales en clase (2), encuentro de canto intercolegial (1), música y poesía (1).

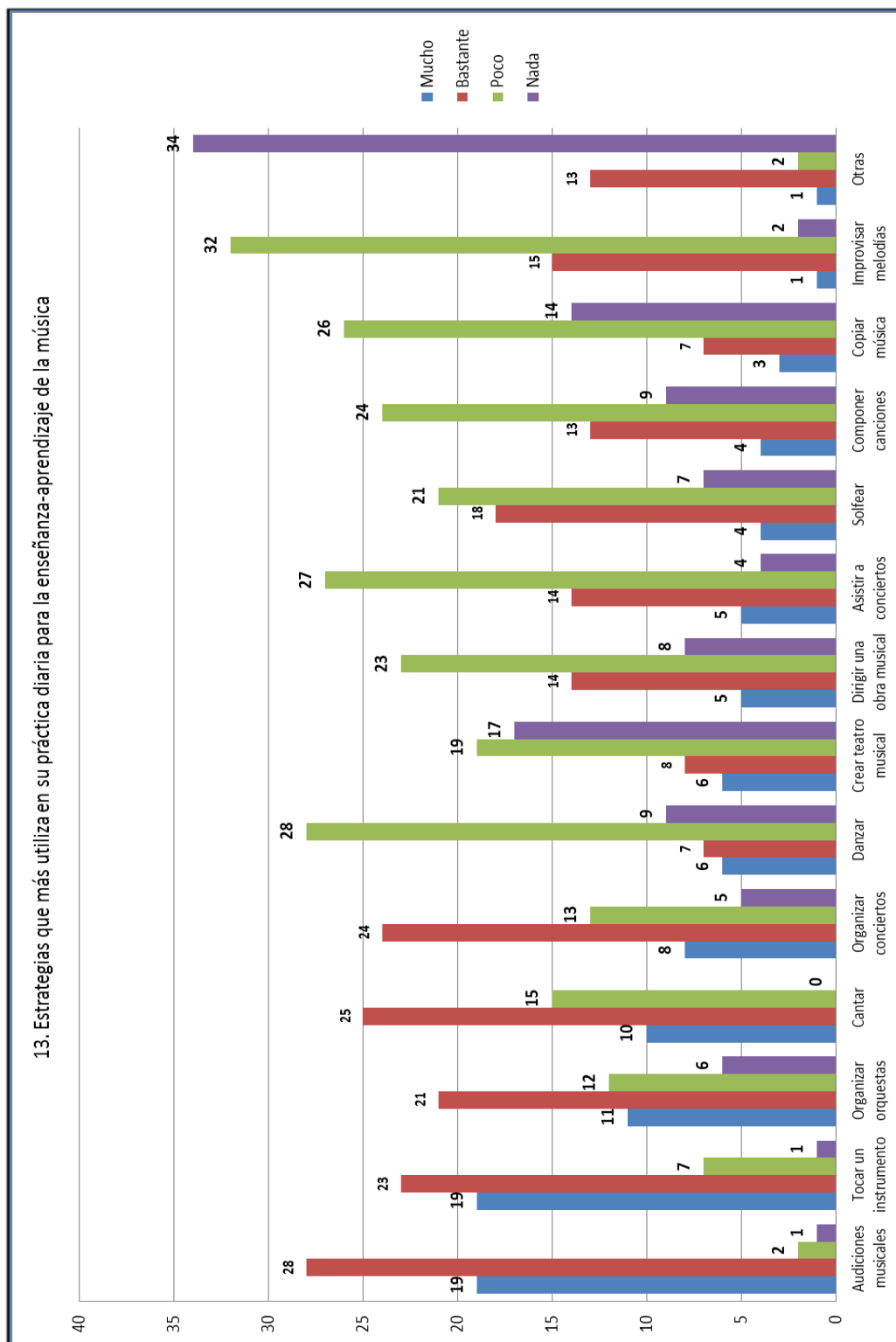


Gráfico 17. Itinerario 3º: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

10.3.6. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU

Los datos muestran que todos los contextos influyen, de alguna manera, en el desarrollo de la INMU del sujeto (Gráfico 18). El contexto familiar es el principal, seguido de los amigos y los medios de comunicación, quedando el ámbito escolar en último lugar.

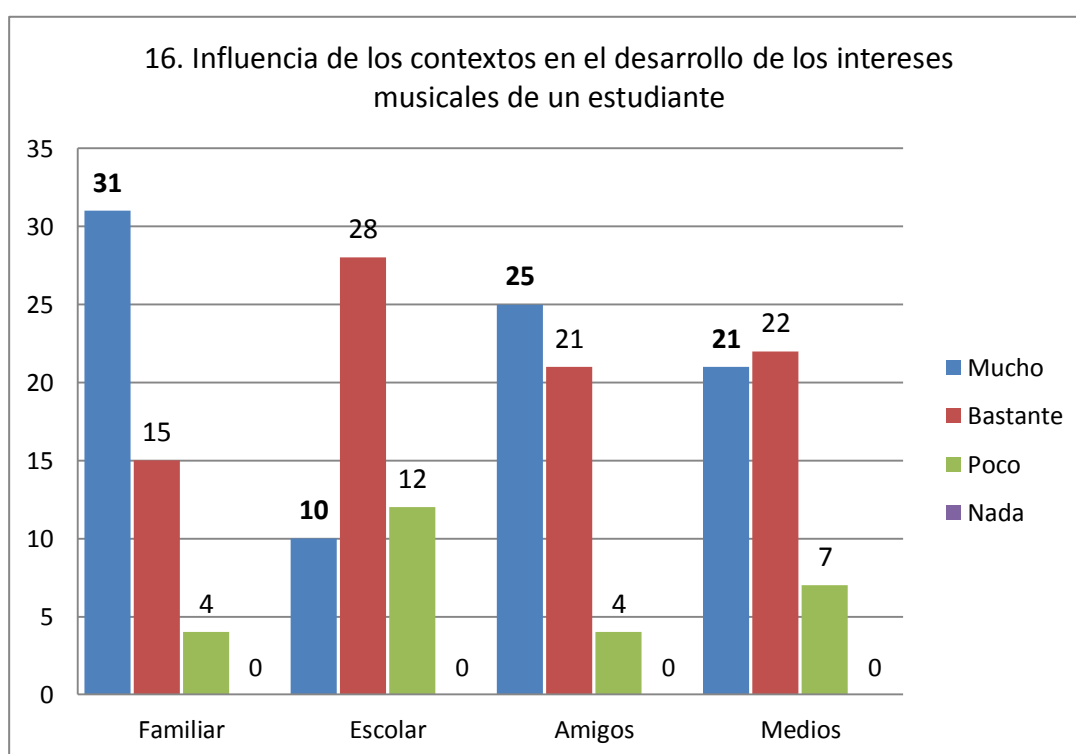


Gráfico 18. Itinerario 3º: Influencia de los contextos en el desarrollo de los intereses musicales de un estudiante

10.4. Resumen

En este capítulo se han analizado los datos del itinerario 3º de la investigación. Los participantes han sido 50 profesores, que imparten la asignatura de Música a estudiantes de Educación Secundaria, a los que se les pasó un cuestionario.

Los docentes de Música están satisfechos con la implicación en la educación musical, de la Dirección de sus respectivos centros de enseñanza; sin embargo, se encuentran descontentos con la legislación en materia de Música, por considerarla poco adecuada. La mayoría todavía desconoce el concepto de INMU.

Respecto a los indicadores de INMU, los profesores subrayaron los propuestos, sin aportar ninguno más. El más destacado es la habilidad para ejecutar música con un instrumento. En un segundo puesto eligen los que hacen referencia a la dimensión emocional y afectiva de la música. A continuación, colocan los aspectos relacionados con la creatividad y la técnica musical.

Entre las actitudes que los profesores asocian con la educación musical, destaca “la capacidad de autoexpresión y liberación emocional”. En general, sus elecciones confirman la importancia que conceden a la música sobre el equilibrio y madurez del sujeto. Sin embargo, la “autorregulación” es un concepto todavía desconocido y/o poco referido.

Los docentes conceden más importancia a la influencia contextual de los profesores en el autoconcepto musical del estudiante, que a la de la familia y los amigos. Sin embargo, en el desarrollo de la INMU del sujeto, destacan como principal influencia el contexto familiar, concediendo el siguiente grado de importancia a los amigos y los medios de comunicación por delante del ámbito escolar.

Los profesores alternan la teoría y la práctica en la enseñanza-aprendizaje de la Música. La metodología más empleada es la que combina estrategias individuales y grupales. Las estrategias musicales más utilizadas son las que hacen referencia a la

escucha de la música, seguidas de la práctica musical de interpretación. Valoran las técnicas creativas pero las practican poco.

CAPÍTULO XI

ITINERARIO 4º DE INVESTIGACIÓN

APORTACIÓN DE EXPERTOS EN EL CAMPO MUSICAL, A TRAVÉS DE UN PANEL DELPHI, SOBRE LA INMU

CAPÍTULO XI. ITINERARIO 4º DE INVESTIGACIÓN

APORTACIÓN DE EXPERTOS EN EL CAMPO MUSICAL, A TRAVÉS DE UN PANEL DELPHI, SOBRE LA INMU

11.1. Planteamiento

En este cuarto itinerario de investigación se recogen aportaciones de un grupo de expertos cualificados en el campo musical, a través de un panel Delphi, durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2010. Consideramos fundamental el aporte de sus conocimientos y experiencia para triangular y validar los datos obtenidos en los otros tres itinerarios.

De las cuestiones generales de la Tesis, este cuarto itinerario contribuye a dar respuesta a casi todas y, de modo más específico, responde a los siguientes objetivos:

- Elaborar una definición descriptiva, de Inteligencia Musical.
- Establecer indicadores (habilidades, destrezas) de la Inteligencia Musical.
- Detectar características personales de los estudiantes de instrumento.
- Identificar la influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU.
- Constatar actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo efectivo de la Inteligencia Musical en los escolares.
- Concretar aspectos de la Inteligencia Musical que se relacionan con el desarrollo de las otras inteligencias, especialmente de las inteligencias personales.

- Contrastar los datos obtenidos en los diversos itinerarios, con las aportaciones de los profesionales de música.

11.2. Diseño y realización de la investigación

11.2.1. Participantes

La selección de la muestra de participantes en este panel Delphi, se realizó de modo aleatorio a través de diversos contactos. Participaron 9 expertos cualificados en diversas áreas musicales, pero todos ellos relacionados, con la enseñanza y/o la interpretación musical.

Presentamos a continuación el perfil profesional de los expertos participantes:

Experta 1: Profesora Superior de Pedagogía Musical por el Conservatorio Superior de Música de San Sebastián. Actualmente, forma parte del Departamento de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Navarra. En su trayectoria profesional ha desempeñado su labor como profesora de Música en diferentes ámbitos educativos, tanto en la enseñanza general (E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria) como en la enseñanza musical especializada (Escuela de Música, Conservatorio Profesional y Conservatorio Superior). Su experiencia se centra en la dirección coral. Colabora y participa en diversos programas y proyectos de educación musical.

Experta 2: Doctora en Pedagogía, especializada en Patrimonio Musical. Profesora superior de piano. Actualmente desarrolla su actividad docente como profesora de Música en un Instituto de Azuqueca de Henares.

Experto 3: Ingeniero de Sistemas y Profesor superior de violín. Miembro de la Orquesta Sinfónica de la “Fundación Chamartín”. Se formó en el sistema de orquestas de Venezuela, donde además ejerció su actividad docente. Actualmente es

profesor de Música de Secundaria en un centro concertado de Madrid. También enseña violín en algunas escuelas municipales de Manzanares el Real, Pedrezuela y S. Sebastián de los Reyes. Su futura tesis doctoral versa sobre "El aprendizaje musical a través de la práctica orquestal".

Experta 4: Profesora Superior de piano. Premio en Música de Cámara. Más tarde se especializó en folclore musical español, canto coral, canto gregoriano, danza popular y técnica de dirección. En su afán por formarse ha recibido cursos intensivos sobre distintas metodologías musicales activas en distintos países de Europa. Fue becada por la "Fundación Juan March" para realizar los estudios de especialización en Pedagogía musical y creatividad (Palabra, Música y Movimiento) en el *Orff Institute* del Conservatorio "Mozarteum" de Salzburgo (Austria), donde estudió con el propio maestro Orff. Al regresar a España, escribió la adaptación de esta Pedagogía al español, por lo que se le considera la introductora de dicha idea musical en nuestro país. Fue Profesora y Directora de los Cursos de Música y Dramatización de la UNED. Ha sido Profesora Titular de Expresión en el INEF de Madrid. Ha trabajado en Televisión Española con el programa "Musicando con Montse". En la radio ha realizado programas como "Jugando con música", dirigido a niños de Europa; durante siete años dirigió el programa "En clave de sol", dirigido a niños de Educación Infantil y Primaria.

Experto 5: Profesor de piano y canto en la Academia "Pentagrama" de Madrid. Se ha dedicado de manera especial a la voz y al jazz. Se define como "*Vocal coach*" porque trabaja para musicales y teatro, ensayando con los protagonistas. Colabora con la cantante Ángela Carrasco.

Experta 6: Catedrática de piano en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. También imparte la asignatura: "Presencia escénica en el intérprete", que además da nombre a su proyecto de tesis.

Experto 7: Profesor Superior de saxofón en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, donde ejerce actualmente como jefe de estudios. Forma un dúo con un pianista y están editando su 6º disco. Colabora con la Orquesta Nacional de España y la Sinfónica de Galicia.

Experta 8: Profesora Superior de Pedagogía Musical y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Desde 1978 ha trabajado tanto en el campo de la docencia como en el de la interpretación musical. Ha sido profesora de Música en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y asesora permanente del área de Música en el Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia entre los años 1991 y 1996. Entre los años 1998 y 2000 realizó su tesis doctoral *BIVEM: Biblioteca Virtual de Educación Musical* en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED, creando la web de BIVEM en la fase de experimentación. Actualmente es profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Desde 1995 es codirectora de la revista *Eufonía: Didáctica de la Música*, y desde 2006 miembro del consejo editorial del *International Journal for Music Education (Practice)*.

Experto 9: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Experto Profesional en técnicas psicológicas para el control del estrés. Ejerce su actividad docente como Profesor de piano e inteligencia emocional en el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza. En el año 2006 leyó su tesis: *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*.

11.2.2. Método y técnica de recogida de datos

El **panel Delphi** es una técnica, de tipo cualitativo, cuyo empleo es eficaz cuando se desea interrogar a un conjunto de sujetos, no amplio, al que no es fácil reunir para la aplicación de otras técnicas cualitativas, como los grupos de discusión. Consiste, por tanto, en obtener la aportación de expertos a un tema planteado, que requiere alta especialización.

Hemos adaptado esta técnica en función de los intereses de nuestra investigación. El proceso seguido se puede resumir en las siguientes fases:

1. Envío, por correo electrónico, de una carta de presentación, a cada experto seleccionado, en la que se explicaba la investigación a realizar y se solicitaba su aportación. Junto a la carta, se adjuntaron seis preguntas (Anexo 13), que presentamos a continuación y que nos parecieron idóneas para la obtención de los datos.

- 1) ¿Cómo concibe y define Vd. la Inteligencia Musical (INMU)?
- 2) ¿Cómo se manifiesta la INMU en un sujeto?
- 3) Se supone que los estudiantes de un instrumento musical han desarrollado, o están desarrollando su INMU. Desde su experiencia, ¿qué perfil actitudinal, o aspectos de la personalidad, ha observado en esos estudiantes?
- 4) ¿Qué relación considera que existe entre INMU y el entorno familiar, escolar, social, etc. del estudiante de música?
- 5) ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que pueden contribuir a desarrollar mejor la INMU?
- 6) ¿Qué aspectos o potencialidades del cultivo de la música, contribuyen a la educación integral de la persona?

2. Respuesta de cada experto a las cuestiones planteadas.
3. Re-envío, a cada experto, de la transcripción de las respuestas obtenidas, agrupadas por cuestiones, con el fin de que puntualizaran o completaran los datos. Se les adjuntó el perfil profesional de cada participante, manteniendo, en todo caso, el anonimato de cada uno (Anexo 13B). En este momento, se les solicitó que emitieran un informe, a modo de síntesis, del documento.
4. Síntesis final de las respuestas y recopilación de los informes de cada experto (Anexo 13C).

11.3. Análisis e interpretación de los datos

Las preguntas realizadas a cada experto son las que darán título a cada apartado de nuestro análisis de datos. En general, las aportaciones a cada cuestión, contribuyen a dar respuesta a los objetivos planteados. Sin embargo, alguna de ellas puede ayudar a enriquecer otros objetivos y, así, la última cuestión: “¿qué aspectos o potencialidades del cultivo de la música contribuyen a la educación integral de la persona?”, ilumina aspectos de la INMU que se relacionan con las otras inteligencias, en especial, las inteligencias personales.

Con el fin de seguir mejor el análisis e interpretación de los datos, aparecerán las aportaciones de los expertos en cursiva, utilizando la expresión abreviada “exp.”, seguida de su número, para poder identificarlo. Unas veces se coloca la expresión literal, entrecomillada, en el texto seguido y, otras veces, generalmente cuando es más amplia, en párrafo aparte.

11.3.1. Definición descriptiva de INMU

Las aportaciones de los expertos sobre el concepto de INMU, nos indican que se trata de “*un componente importante de la capacidad intelectual del sujeto*” (exp.3), por lo tanto, podemos entender que se refieren a “*una de las inteligencias*” (exp.6), que “*es común a todos los individuos*” (exp.2) o, en otros términos, “*a una capacidad que poseen todas las personas*” (exp.9).

El exp.5 sintetiza, en su informe final, que “*se nace con ella y posteriormente se desarrolla y refuerza con el estudio, el tesón, y la ilusión*”. Destaca **la dimensión innata de la INMU, concibiéndola como un don**: “*son sujetos que tienen un don especial para la música. Es indudable que hay que tener un algo especial, porque hay mucha gente que se puede tirar muchos años estudiando y tiene muchas ganas pero realmente no tiene las aptitudes que hay que tener. ¿Qué es? Es importante para desarrollar esa Inteligencia Musical tener... un algo que no lo tiene todo el mundo –ni toda la gente que estudia música– y, de hecho, hay grandes profesionales,*

incluso yo me incluyo en la historia, que dicen: “oye, fíjate, este con todos los años que lleva y todo el tiempo que lleva pero... le falta algo”. ¿Qué es lo que le falta? No sabría definirlo. Es algo especial, es un don. Y eso hay que tenerlo”. Esta concepción coincide, en cierto sentido, con la definición de INMU que H. Gardner expresa en distintos momentos, para quien se trata de algo que brota con cierta facilidad en el sujeto: “Es la facilidad para la percepción y la producción de la música” (Gardner, 2004, p. 50), si bien considera que todos los sujetos la poseen inicialmente y que luego se va desarrollando, lo que se encuentra en discrepancia con la opinión del exp.5, que considera que no la tienen todas las personas.

Casi todos los expertos hacen referencia a la INMU como **una capacidad, resaltando su dimensión práctica**; algunos utilicen la expresión “una forma de...”. En este sentido, Gardner, al concebir la INMU como capacidad, describe lo que la persona que la tiene, puede hacer, “oír, recordar y manipular las estructuras musicales” (Gardner, 2009, p. 2). A través de las aportaciones de los expertos, podemos establecer en qué consiste la INMU de un sujeto en términos de competencia, es decir, saber qué es capaz de hacer una persona que posee INMU, según la definición de inteligencia de Gardner (2004). De alguna manera, entramos en el ámbito de lo que hemos denominado “indicadores” y que analizaremos en el siguiente apartado.

Para la **exp.6**, la música **es un lenguaje que la persona con INMU es capaz de comprender, ejecutar y transmitir**: *“Capacita especialmente para la comprensión, ejecución y transmisión del lenguaje de la música”.* Incluso, utiliza la palabra “**competencia**” al explicar, en su informe final, que *“se manifiesta en una competencia a la hora de comprender los textos musicales, abordarlos desde el punto de vista técnico e interpretativo y comunicarlos a los demás”.*

La **exp.8** resalta **competencias musicales concretas**, semejantes a las expuestas por la exp.6, aunque cambie el nombre: **expresarse, componer y escuchar**: *“Es capacidad de expresarse cantando, bailando, tocando instrumentos. También para componer y para escuchar”.*

Una dimensión importante de la INMU es la **capacidad de comunicar o expresar la música**, muy destacada por casi todos los expertos: *“Es una forma de comunicación”* (exp.2). *“Capacidad de poder expresar a través de los sonidos”* (exp.7). Esta forma de expresión, **algunos la consideran una necesidad personal**: *“Modo de expresión que responde a una necesidad personal”* (exp.4). *“Forma de expresión, una necesidad”* (exp.5).

La importancia de **la sensibilidad** en la INMU hace referencia a la dimensión afectiva de la música. Para algunos expertos es fundamental, porque la INMU: *“Les permite ser sensibles a los diferentes elementos constitutivos de la música”* (exp.9). *“Implica una sensibilidad especial para el arte, para la música”* (exp.5). *“Una forma de apreciación artística”*, que supone en el sujeto, *“una sensibilidad destacada para el manejo de la expresión musical, con un toque muy personal”* (exp.2).

El exp.3 resalta que la INMU **favorece la resolución de problemas**: *“repercute en su capacidad para abordar los problemas o circunstancias de la vida cotidiana y resolverlos”*. En este sentido, coincide con Gardner (1983), quien considera que las habilidades para la solución de problemas o para crear un producto efectivo y dominar la potencia para encontrar o crear problemas, constituye uno de los prerrequisitos para que una inteligencia pueda ser conceptualizada como tal. El concepto de creatividad que hemos seguido en nuestra investigación, se relaciona, en cierto sentido, con la capacidad para solucionar los problemas cotidianos. Desde aquí podríamos sugerir que la INMU favorece la capacidad creativa del individuo.

El exp.5 hace referencia a **un prerrequisito** que considera importante en la INMU: *“Un buen oído y memoria”*. El exp.9 destaca **la importancia del contexto**, al señalar que *“su desarrollo depende del ambiente cultural y musical que rodea al individuo”*, coincidiendo con lo que Gardner (1983) denomina “contextualización” de la inteligencia.

La exp.2 afirma que la INMU **no siempre está relacionada con un alto coeficiente intelectual** (CI) -hablando en términos tradicionales de medida de inteligencia-, al explicar **el caso de “los individuos con el síndrome de Williams,**

“aquellos en los que parece ser que su hemisferio izquierdo funciona de una manera muy destacada, con una capacidad para el oído absoluto y una gran sensibilidad y capacidad interpretativa”. Si tenemos esto presente, podría pensarse que algunos indicadores de Inteligencia Musical son independientes del resto de funciones intelectuales.

11.3.2. Indicadores de INMU en un sujeto

Entendemos por indicador musical las habilidades y destrezas que muestran la competencia musical de un sujeto; dicho de otro modo, aspectos musicales concretos y prácticos que pueden observarse en las personas. Son acciones susceptibles de evaluación y *“que suelen destacar en la persona”* (**exp.2**).

Gardner señala que la INMU, como cualquier otra inteligencia, tiene unos subcomponentes o subtipos identificables, entre los que destaca *“la apreciación de la melodía y de la armonía; la sensibilidad al ritmo; la capacidad de reconocer variaciones del timbre y de la tonalidad; y, desde un punto de vista más general, la capacidad de captar la estructura de las obras musicales”* (Gardner, 2004, p. 50). La combinación de esos rasgos es lo que hace que haya muchos perfiles diferentes entre las personas con INMU.

Teniendo pues, en cuenta las aportaciones de los expertos, clasificamos los indicadores que ellos destacan.

a) Lee y comprende el lenguaje musical

La música es un lenguaje universal. Su dominio requiere conocimientos que implican instrucción y educación. Los músicos saben bien la cantidad de horas que hay que dedicar al solfeo y la teoría musical, en los inicios de una carrera de música, para luego seguir con la práctica vocal o instrumental si se quiere dominar. La

partitura es un texto musical. Por eso para el **exp.7** que trabaja con estudiantes de saxofón a nivel superior, es un indicador de INMU: *“saber leer una partitura”*.

Pero tendríamos que preguntarnos, **¿qué es leer una partitura?** La **exp.6** nos da la respuesta: *“Comprender un texto musical desde todos los puntos de vista. Es decir, ser capaz de hacer un análisis formal, estilístico, armónico y estético*. Esto, tiene clara semejanza con la idea de Gardner, anteriormente expuesta, de ser capaz de captar la estructura de las obras musicales.

b) Se expresa través de la interpretación musical

La interpretación musical es una forma de expresión, porque se transmite siempre algo de otro autor o de uno mismo. Los expertos hacen referencia a este indicador al señalar la **capacidad de expresión del músico, de una forma u otra**: *“Se manifiesta en la capacidad de expresión a través de cantar, bailar, tocar instrumentos, componer (en el sentido más amplio del término), escuchar con cierta agudeza”* (**exp.8**).

Por otra parte, **la interpretación instrumental**, cuando se trata de obras de otros compositores en vez de propias, podríamos decir que **implica, según los expertos, tres dimensiones**: extraer de una partitura lo esencial del compositor hasta captar lo que él quiso transmitir; dejarse llevar emocionalmente por esa obra para que también exprese los sentimientos del intérprete y, por último, transmitirla a los demás lo mejor posible para suscitar emociones personales en los oyentes. Desde esta perspectiva, un indicador de INMU es **ser un buen mediador –intérprete– entre el compositor y el oyente**. Así lo expresan los siguientes expertos: *“Llenar de contenido una pieza musical y transmitirla, es decir, conectar con el propio mundo emocional y lo que el compositor ha plasmado en su obra; llevarla a la escena y transmitirla a los demás, terminando así el ciclo”* (**exp.6**). *“Interpretarla, es decir, extraer de esa partitura lo que emocionalmente tú sientes y transmitirlo a un oyente”* (**exp.7**).

c) Posee capacidad para componer

La “*facilidad para crear a partir de la música*”, es un indicador que el **exp.9** asocia con una persona que tiene INMU y que la **exp.2** confirma al resaltar que las personas con INMU “*poseen la capacidad interpretativa y compositiva de una forma más destacada que el resto de los estudiantes*”.

La composición es una acción creativa porque suele aportar algo nuevo con un matiz personal, como explica la **exp.2**: “*La producción de sonidos con una personalidad propia. Su sonoridad es muy diferenciada porque todo lleva un sello personal y, en ese sentido, tiene un carácter innovador*”. Determinadas interpretaciones de obras también pueden ser creativas si incorporan un matiz innovador y personal del intérprete.

d) Posee facilidad para discriminar sonidos, entonar y marcar el ritmo

Es comúnmente aceptado que “el buen oído”, es un indicador evidente de INMU en un sujeto, como señala el **exp.9**, concretándolo en la “*facilidad para discriminar sonidos*” y en “*la facilidad para entonar*”.

Marcar, con facilidad y frecuencia, el ritmo, componente importante de la música, es considerado un claro indicio o indicador de INMU: “*Es una persona muy receptiva al hecho sonoro y al movimiento*” (**exp.9**). “*Tiene facilidad para el movimiento, marcando el ritmo*” (**exp.4**).

La **exp.4** formada en la idea pedagógica del maestro Orff: “Palabra, música y movimiento”, observó en sus alumnos que “*mediante el movimiento, desarrollaban el sentido del espacio afirmando su lateralidad. Muchos pasaban de la imitación a la improvisación con naturalidad*”.

e) Disfruta con la música

Cuando una persona realiza algo que le gusta, disfruta con ello y suele percibirse. La satisfacción y disfrute que produce la música es un estado emocional que varios expertos consideran como significativo indicador de INMU, en un estudiante de música: “*el interés y disfrute con los sonidos musicales, pero también con el sonido como objeto sonoro, en general*” (exp.2).

El **interés y disfrute musical se manifiesta**, según el **exp.5**, en diversas acciones y reacciones:

- *Les encanta escuchar música.*
- *Les gusta mucho cantar.*
- *Les encanta tocar algún instrumento y expresarse con él.*
- *Están con la música a todas horas y no pueden evitar apartarse de eso.*

f) Es capaz de resolver problemas musicales técnicos

Las personas que se dedican a la música instrumental, manifiestan unos indicadores de INMU que las diferencian de los que se dedican a otras prácticas musicales, como el canto o la danza. **El manejo musical de un instrumento requiere conocer aspectos técnicos del mismo; en este sentido**, dicho conocimiento es un indicador de INMU, según los expertos:

- *Ha de tener capacidad de respuesta ante una circunstancia técnica (cómo abordarla, cómo ejecutarla, cómo resolverla y luego cómo mostrarla), para el uso adecuado de un instrumento musical (exp.3).*
- *Hacer un análisis de los problemas técnicos que puede tener, desde el punto de vista musical, el instrumento que toque (exp.6).*
- *Resolver todos los problemas motrices y técnicos que supone la realización de una música y luego pasar al estado siguiente (exp.6).*

Incluso, **la destreza que se desarrolla al manejar bien un instrumento, puede ser útil para la resolución de problemas técnicos de otra índole**: “*De alguna manera, la resolución de problemas técnicos podría funcionar perfectamente*

para otras circunstancias de la vida propia que no tengan que ver con lo musical” (**exp.3**). En este sentido, podríamos preguntarnos si los instrumentistas tienen especial facilidad para el manejo de aparatos electrónicos y/u otras tareas domésticas de tipo técnico. Éste no es objetivo de nuestra tesis, pero podría ser un tema para posteriores investigaciones.

11.3.3. Características personales de los estudiantes de instrumento

Los expertos parecen coincidir en que **el estudio de la carrera musical les marca personalmente de algún modo, incluso, “imprime carácter”**: *“Estoy convencida de que el alumno de un Conservatorio o el alumno de música, tiene una impronta personal y una aportación que los demás no tienen; les imprime carácter”* (**exp.1**).

Recordemos que en este itinerario de investigación nos estamos refiriendo a expertos en el campo musical, que han expresado la opinión desde su experiencia con estudiantes de música. Recogemos, a continuación, los aspectos de personalidad que más destacan entre sus estudiantes.

a) Toman decisiones

A veces los sujetos que se dedican a la música comienzan “obligados” por sus padres, aunque, al llegar a niveles medios o superiores, la decisión de seguir estudios musicales es de ellos. La **exp.4** destaca que **la libertad** es una característica de los actuales estudiantes –aunque no de todos–, algo que ha variado con respecto a épocas anteriores: *“Algunos niños estudian por obligación. Aunque, hoy en día son muchísimo más libres que antiguamente, todavía hay muchos niños que van a clase de violín, de guitarra, etc., por obligación, y debe ser ante todo una “devoción”, y lo digo entre comillas”*.

b) Disciplinados y exigentes

Una característica destacada por varios expertos, es la de que un estudiante de música suele ser **disciplinado y exigente**:

- *Son muy disciplinados, extremadamente disciplinados; son extremadamente exigentes (exp.6).*
- *Son disciplinados; concretamente, la disciplina coral, tiene unas exigencias que no las tiene otro tipo de enseñanza profesional como puede ser la instrumental solista, porque la orquestal sería más parecida (exp.1).*
- *Hay que ser muy disciplinado. Es importantísimo el trabajo técnico, que es el trabajo que no se ve, es el trabajo que está... que es el fundamental, es el que cubre realmente toda la base. Cuando escuchamos a un instrumentista y decimos: “qué bonita suena esa melodía, qué sensaciones me ha transmitido, he estado realmente a gusto escuchando...”, tenemos que entender, que todo eso lleva consigo un trabajo que es el que no se ve; el de la técnica (exp.7).*

La disciplina de los estudiantes se manifiesta en actitudes como la **constancia**, el **autocontrol**, la **atención**, **concentración** y el **afán de perfección**:

- *En general, los estudiantes que estudian instrumento tienen constancia (exp.8).*
- *Constantes y disciplinados en su trabajo diario; si hay un valor que la práctica de la música educa es, bajo mi punto de vista, el de la constancia (exp.9).*
- *Exigencia y autocontrol. En nuestro caso, en un instrumento de viento, hay que trabajar todo lo que conlleva el control de nuestra columna de aire, que es el elemento que produce el sonido, es complicadísimo. Complicadísimo porque estamos hablando de elementos que no los vemos. El control del diafragma, el control de la columna de aire, el control de todo el proceso de conducción de esa columna de aire es complicadísimo, y eso lo tenemos que hacer solos. Estamos solos en casa sin que nadie nos diga “tienes que hacer esto, tienes que hacer aquello (exp.7).*
- *En general, los estudiantes de instrumento tienen atención y concentración (exp.8).*
- *Son muy perfeccionistas para lo bueno y para lo malo (exp.6).*

La **exp.1** destaca, además, que los estudiantes de música *“no suelen ser conflictivos”*; incluso, su disciplina les ayuda a tener modales correctos o *“ser educados”*.

c) **Motivados, responsables y de buen rendimiento académico**

El deseo de saber, la curiosidad intelectual es algo que acompaña al individuo desde los primeros años y que se puede considerar la causa de la motivación en un sujeto. Entre las características de los estudiantes de música, algunos expertos destacan la **motivación** alta, asociada con la **curiosidad** y el **deseo de aprender y lograr cimas cada vez mayores**. *“Son extremadamente ávidos de aprender, muy curiosos”*. *“Les gustan los retos” (exp.6)*. *“Personas comprometidas con el estudio” (exp.9)*. Además, **suelen tener una amplia gama de intereses de tipo social y cultural**, como *“asistir a conciertos o aprender idiomas” (exp.1)*. De alguna manera, están manifestando la importancia del flujo ascendente, innato a la persona y necesario para el auto-crecimiento (Elliot, 1997 y Goleman, 1997).

El **exp.3** destaca como manifestación de responsabilidad que **suelen tomarse las cosas muy en serio**: *“Creo que se toman las cosas un poco más en serio, porque a nivel musical no podemos hacer cosas superficiales. Tocar un instrumento no es para nada superficial, cantar no es para nada superficial, el hecho de leer música exige lo que a una persona normal aprender a leer y escribir; pero el músico lee, escribe, pero también tiene que aprender a leer y a escribir música”*.

Desde la experiencia docente con estudiantes de Secundaria, no siempre podemos afirmar que los que estudian música sean alumnos brillantes en las actividades académicas; sin embargo, al referirnos a los que siguen la carrera musical en niveles medios o superiores, los expertos destacan la **“responsabilidad” (exp.9)** y **“brillantez académica de dichos estudiantes (...)** También suelen ser alumnos brillantes en la escuela y, muchas veces, en el Conservatorio. El alumno que es bueno en el Colegio o en el Instituto es bueno en el Conservatorio y es bueno en lo que haga **(exp.1)**.

d) Sensibles

Una característica asociada al perfil de un músico es la sensibilidad, unida a la capacidad de manifestar emociones a través de la interpretación musical. Podríamos decir que la Inteligencia Emocional es una condición casi necesaria en un músico que, a su vez, se desarrolla con la práctica. El concepto de IE es muy amplio, porque incluye la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos; dicho de otro modo, sería un conjunto de habilidades de carácter socio-emocional (Goleman, 1997). En términos de Gardner (1983), haría referencia a las inteligencias personales: intrapersonal, o capacidad para comprenderse a uno mismo y apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios; e interpersonal, o capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas.

Algunos expertos utilizan el concepto “sensibilidad” para referirse a la dimensión emocional: *“Creo que son **especialmente sensibles** y, también lo estoy comprobando ahora, con la cercanía que tengo al mundo de la danza y pasa lo mismo. Son personas sensibles, sensibilizadas y van conformando una personalidad muy rica pero creo que, también muy especial, con unas sensibilidades y con intereses culturales muy válidos para su vida personal” (exp.1).*

Podríamos decir que la dimensión emocional la conciben como: *“**una ambición interior de expresar, de comunicar, de buscar en la música un recurso de comunicación, de expresión y, probablemente también, de socialización**” (exp.1), asociada con la **percepción sutil de la música**: “Suelen ser individuos que perciben y distinguen muy bien unas versiones de otras, realmente cogen matices que no los escucha todo el mundo o que son más propios de los profesionales, pero ellos tienen esa sensibilidad para captarlos rápidamente” (exp.2).*

La INMU o capacidad musical puede ayudar en las relaciones personales: *“He observado también a músicos que utilizan su capacidad musical para abrirse a los demás, algo que en la vida cotidiana les resulta muy complicado” (exp.6), o en aspectos como la coordinación y control corporal, favorecedores del equilibrio*

emocional, a partir de la práctica musical: *“Una mayor coordinación y, esta variable corporal incide también en un cierto equilibrio emocional” (exp.8).*

Sin embargo, **el alto nivel de sensibilidad o emocionalidad de los músicos puede crear, en algunos casos, problemas de relación y adaptación personal**, como indica la **exp.6** desde su experiencia con estudiantes de piano a nivel superior: *“Hay muchos que presentan una emocionalidad especialmente elevada lo que les puede provocar una cierta inestabilidad. Podemos decir que, el hecho de trabajar con un material en el que las emociones ocupan un lugar tan importante, puede influir en el equilibrio psicológico de los músicos”*. A su juicio, **no es sólo el factor emocional el que puede dificultar las relaciones, sino algunos aspectos asociados con el estudio profesional de la música:** *“La cantidad de horas de estudio que dedican al instrumento y la dureza, o la gran exigencia que tienen los estudios de música (...) a esto se añaden otros condicionantes como la soledad de las horas de estudio, el estrés de la actuación en público, la competitividad, etc.”*.

Asociada con estas dificultades que puede generar en los estudiantes de música su especial sensibilidad, se encuentra la opinión de la **exp.2** al considerar que **“en la música, obtienen una importante fuente de satisfacción y disfrute pero también de sufrimiento, bien porque su sensibilidad puede ser frágil en cuanto a ciertas agresiones sonoras, o bien porque buscan y necesitan de determinadas sonoridades, que ellos tienen en su mente y que se convierten en un modelo a partir de cual encuentran esa fuente de disfrute musical”**.

e) Disfrutan con la música

Parece evidente que un músico, por esa sensibilidad de la que estamos hablando, pueda **disfrutar con la música a un nivel más elevado que otras personas, en el sentido de captar o percibir aspectos imperceptibles para otros:** *“Llegan a un grado de abstracción en el disfrute de la música, muy destacado, que se aprecia, fácilmente, a través, no sólo de sus expresiones, sino también en sus comentarios posteriores a las audiciones” (exp.2).*

Estos estudiantes, en ocasiones, necesitan escuchar músicas diferentes de las que manejan por motivos profesionales. Así, **es posible que necesiten, en su tiempo de ocio, “olvidarse” o “desconectar” de la música que a diario practican:** *“Hay veces, también, que la vida diaria y la vida cultural de los alumnos puede ser ajena a lo que hacen en el Conservatorio, por “desintoxicación” de lo que estudian. En una ocasión me pasó con un alumno, que tuvo que presentar un trabajo en el ordenador y salió todo su archivo musical y no tenía nada de la música que estaba tocando con su instrumento, no tenía ninguna referencia. Realmente, luego me dijo, que era por desintoxicación y que necesitaba escuchar otras cosas que las que tocaba (exp.1).*

11.3.4. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU

La influencia del entorno o de los diversos contextos que rodean a un individuo, es evidente y fundamental para los expertos. El **exp.9 condiciona a dicha influencia el grado de talento musical de un sujeto:** *“Existe una gran relación entre la INMU y el contexto cultural. El grado de talento que muestra una persona depende del entorno en el que vive. Esta afirmación se relaciona con la concepción de H. Gardner, cuando indica que “la medida con que se expresa públicamente el talento dependerá del medio en el que vive uno” (Gardner, 2004, p. 137).*

Para el **exp.5 el ambiente** que rodea a un estudiante de música **favorece el aumento de posibilidades para desarrollar sus capacidades musicales:** *“Una persona que está estudiando música, si realmente tiene un ambiente, tanto a nivel familiar como a nivel social, de amigos, que realmente le ayudan a desarrollar más y alimentar el acercamiento y el estudio de la música, pues, lógicamente, tendrá más posibilidades, en un momento determinado, de poder tener más elementos para desarrollar todos los sentidos que implica la música”. Esta influencia del ambiente en el desarrollo intelectual es lo que Gardner (1993) denomina “contextualización” de la inteligencia, según dijimos, que consiste en considerar “las inteligencias como*

potenciales o tendencias que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en el que se hallen” (p. 289).

Para la **exp.6, tanto el contexto familiar como el educativo y el social son imprescindibles**: *“Es una relación absoluta. Yo creo que en nuestra enseñanza las tres patas del banco, digamos, son absolutamente imprescindibles; si falla alguna, es muy difícil que la cosa funcione”*.

Para el **exp.7, el apoyo de la familia y los amigos es lo que favorece o dificulta la motivación hacia la música**: *“El apoyo por parte de la familia y por parte de su entorno, compañeros, me parece que es fundamental. O sea, la motivación de un músico sin ese respaldo sería, yo creo, imposible”*.

La **exp.8, sin negar lo anterior, resalta de alguna manera la motivación interior del sujeto: “estímulos vitales”, y el contexto social, por delante de la enseñanza reglada**: *“Creo que existe una relación muy estrecha, porque la INMU depende más de estímulos vitales y sociales que de una enseñanza reglada que, obviamente, puede estimularla”*.

Sin embargo, hay quienes opinan que en el desarrollo de la INMU, **el condicionamiento del entorno es relativo**: *“Un individuo puede tener una sensibilidad destacada hacia el elemento musical y de ahí surgir la necesidad de querer profundizar en el conocimiento y en la interpretación y expresión musical; de ahí surge un profesional. El entorno siempre ejerce un cierto condicionamiento, no cabe duda, pero creo que con un peso muy relativo” (exp.2)*.

11.3.4.1. Contexto familiar

En distintos lugares de esta tesis, nos hemos referido a la influencia familiar, en el desarrollo intelectual del sujeto. Los expertos corroboran tal influencia: *“La familia juega un papel importantísimo en el alumnado de música. Personalmente creo que los padres son la principal fuente de motivación externa que tienen los*

niños” (exp.9). Es fundamental, **en la formación de los músicos, que se sientan apoyados por la familia**, aunque estén en cursos superiores: *“Tienen que estar los padres, ahí, encima y, además, hasta muy adelante en la formación. Yo trabajo con chicos de enseñanza superior y estoy convencida de que si no funcionan los padres, la familia, tampoco funciona el chico. Necesita un apoyo total”* (exp.6).

El contexto familiar es importante no sólo como referente, sino porque en él es **donde puede surgir en el sujeto una sensibilización y acercamiento al mundo cultural**: *“El contexto familiar es fundamental; el apoyo y el referente que pueden encontrar en la familia, es importante. También creo que, en la familia, habitualmente hay intereses culturales y musicales. Bueno, puede que la tradición se arrastre de padres y madres que se han dedicado a la música de manera profesional o amateur, pero hay interés, hay un interés cultural y probablemente, no sólo musical, sino también una sensibilización hacia otras artes, y un acercamiento al mundo cultural y a la sensibilización hacia las artes que, igual en otros alumnos, no la hay, y eso sí que lo he visto”* (exp.1).

En la misma línea se encuentra la opinión del **exp.5**, quien resalta **lo importante que es escuchar música de todo tipo, en la familia, para el enriquecimiento cultural** del sujeto; a un tiempo realiza una crítica social al resaltar la falta de cultura musical en nuestro país: *“Cuando eres pequeño, lo que escuchas influye y te determina, mucho. Si una persona tiene unos padres que escuchan, imagínate, la típica música popular, y el niño o la persona no está acostumbrada a escuchar otro tipo de música, ya sea clásica, o jazz, o rock, me da igual, o cualquier otro estilo, sino que sólo música popular, exclusivamente, evidentemente le está limitando, porque ese niño o esa persona sólo escuchará eso, probablemente, cuando sea más mayor. Entonces, es muy importante, desde muy pequeños, escuchar todo estilo de música. Es decir, tiene que haber una cultura musical, que no la hay; y ya entraríamos en un tema mucho más amplio, que es que en este país no hay cultura musical. Desde el propio núcleo, que es la casa, hasta la calle”*.

Cuando hablamos de influencia familiar en el desarrollo de la inteligencia, no podemos olvidar la **importancia de la estimulación precoz** que la familia ofrece al

recién nacido, incluso antes de su alumbramiento. La **exp.4** destaca dicha estimulación **en la formación del oído**: *“El oído es el primer sentido que se pone en marcha entre el cuarto y quinto mes de gestación, influye mucho el paisaje sonoro -normalmente donde trabaja la madre- que tienen esos niños no nacidos todavía”*. Esto coincide con investigadores, como Hargreaves (2002), quien mantiene la idea de que, cuanto antes se inicie al niño en la música, las posibilidades de desarrollar habilidades musicales, son mayores, incluso la posibilidad de lograr el oído absoluto. La **exp.4**, refiere **dos casos que muestran la influencia de la música antes del nacimiento**; los exponemos a continuación, por ilustrar el tema del que venimos hablando:

- *En Estados Unidos, una chica joven estaba preparando una oposición a la orquesta de Philadelphia, con el violonchelo. Estaba embarazada; sacó la oposición y estaba en la orquesta, tan contenta. El niño creció muy musical y quiso estudiar el violonchelo; empezó a estudiarlo. Entonces le dijo a su madre: “oye, esta parte del concierto de violonchelo de no sé quién, de no sé qué autor, que dices que es infernal y difícilísima, me está saliendo a la primera”; se trataba de una pieza que la madre había preparado durante la gestación.*
- *Sé de alguien, que durante su primer embarazo, mientras conducía -porque el marido vivía en Sevilla y ella en Córdoba, y los fines de semana iba con él- de pronto notó que el niño se movía en su vientre, entonces paró diciéndose: “¡Mi hijo reacciona a la música!”; el niño ya no se movía, entonces hizo un análisis y se preguntó: “¿Por qué se movía el niño? ¿Cuándo se movía? ¿Qué ocurría?”. Lo que estaba escuchando en la radio del coche, era el programa de Radio 2 Clásica: “En clave de sol” y, en ese momento, sonaba la sintonía, que cantaban unos niños. Estaba muy impresionada porque todos los sábados, no solamente oía el programa, sino que ella se nutría de ese programa para su actividad en el Colegio –según me contó-. Durante la semana, aplicaba alguna de las propuestas de lo que se le ocurría. Se lo contó al marido y al médico y éste le dijo: “Grabe varias veces esa música y tráigala al paritorio”. Y se la pusieron cuando estaba de parto. En un curso, en Córdoba, me lo contó y me dijo: “Me gustaría que conocieses a mi hijo”. Pude observar que para el niño -que ya tenía dos años- aquella música era familiar, y reconocía la sintonía escuchada.*

Cabe hacerse preguntas referentes a la tradición familiar de los actuales estudiantes de música como si **¿proviene de familias de músicos?** Para los expertos, **no es condición necesaria**, ni tampoco es algo generalizado, aunque siempre hay un porcentaje de casos; **lo importante es que la familia apoye y valore la música**, incluso con intereses culturales relacionados con ella:

- *Creo que la familia tiene una importancia muy relativa. Se da muchísimo el caso, creo que todos tenemos esa experiencia en primera persona o a través de nuestras amistades, familiares, etc., que cuando el padre o la madre es un profesional de la música no trasciende a los hijos, o más bien, incluso, puede que lleguen un poco a querer distanciarse de esa disciplina que supone el estudio musical. Es decir, lo integran a su vida como una fuente de placer, pero no al nivel de la exigencia académica que debe tener. Y, sin embargo, hemos tenido alumnos muy destacados, de familias sin ninguna tradición musical. (exp.2).*
- *El apoyo de los padres es muy importante, pero sé de casos donde el apoyo no existió y logró ser un músico fantástico. Pero tal vez lo mejor que podría pasar y lo que más se ve hoy por hoy, es que cuando un chico está estudiando música es porque, obviamente cuenta con el apoyo de los padres, aunque necesariamente no tiene que ser un requisito. Un grado de dificultad puede convertirse en un grado de motivación, si, por ejemplo, uno no tiene los recursos suficientes, pero cuenta, justamente, con ese apoyo familiar o del entorno. Hay personas que tienen una capacidad inmensa de hacer de algo negativo algo más bien realmente positivo, las hay, también las conozco (exp.3).*
- *Hay excepciones, y excepciones muy importantes también en la Historia de la Música. He conocido músicos que, en su familia, en su currículum, no han tenido precedentes musicales, pero yo creo que influye mucho (exp.4).*
- *Existen las “sagas” de músicos, algo típico en nuestra profesión. Sin embargo, en una gran mayoría de los estudiantes superiores de piano que tengo, sus padres no tienen nada que ver con la música. Suelen empezar los estudios, en casi todos los casos, porque sus padres lo han decidido y, han continuado, porque han tenido una cierta capacidad, han sido disciplinados y, algunos,*

porque han demostrado una especial INMU que les ha llevado a terminar en el grado superior (exp.6).

- *De hecho, no conozco a ningún músico que haya estado en contra de los deseos de sus padres, porque éstos rechazaran la música, aunque los ha habido a lo largo de la historia, pero lo lógico es que exista ese apoyo. A mí, al menos, me parece fundamental (...) Los estudiantes que tengo en el Conservatorio no siempre vienen de familias de músicos; hay de todo, pero fundamentalmente los músicos que suelen destacar en ciertas facetas, sobre todo interpretativas, se nota que suelen tener un bagaje detrás. Creo que, aunque un padre no sea músico, puede ser melómano, le puede gustar la música y le puede aconsejar en muchas cosas (exp. 7).*

11.3.4.2. Contextos de enseñanza–aprendizaje de la música

Los contextos de enseñanza–aprendizaje, en el que un sujeto realiza estudios musicales desde la infancia abarca, hacen referencia, por un lado, al ámbito escolar: compañeros, profesores de las diversas materias, en especial del área de Música. Y por otra, al ámbito donde realiza sus estudios musicales extraescolares, ya sea una Escuela de Música, un Conservatorio, una Academia o un profesor particular.

Según la **exp.1**, en la Escuela o en el Instituto, se dan **dos tipos de casos: 1)** Que el estudiante de música **obtenga un reconocimiento por parte de profesores y compañeros; 2)** Que el estudiante de música **pueda sentirse raro en el Centro**, ya que no suele haber demasiados alumnos que cursen estudios musicales extraescolares, *“porque a esas edades, tocar el fagot, por ejemplo, no es lo más habitual ni lo más cercano a ellos. Pero creo que ahí, sí que hay una firmeza en el alumno de música”*.

Para la **exp.6**, **el profesor de instrumento de un estudiante ejerce una fuerte influencia sobre él, y, así, es muy importante la buena relación que se establezca entre ambos** para afianzar la autoestima del estudiante y consiguientemente su

motivación: *“Necesita un apoyo total del profesor, es decir, una relación fluida, a todos los niveles, con el profesor, es fundamental”.*

El **exp.9** destaca que **muchos estudiantes, entre los 15 y 16 años, abandonan los estudios en el Conservatorio**, por la exigencia que supone el nivel profesional y también porque perciben que sus compañeros tienen más libertad que ellos en el tiempo de ocio, por ello, desde esta perspectiva, **la importancia de la actuación del profesor y el apoyo familiar**, para continuar, es fundamental: *“La carrera musical es larga y se necesitan muchas horas de estudio para dominar técnica y musicalmente un instrumento. Hay momentos en los que los alumnos se sienten desmotivados. En la temprana adolescencia suele darse una crisis, porque los alumnos tienen que sacrificar aspectos como salir con sus amigos para estudiar su instrumento. La actuación del profesor y de los padres, en este momento, es crucial. La gran mayoría de abandonos en mi Conservatorio se produce a mitad de los estudios profesionales de música, esto es, a la edad de 15 o 16 años”.*

Por otro lado, el **exp.3** concede mucha importancia a **las estrategias grupales**, destacando como **ventaja de ellas, la sana competencia y el papel del grupo**: *“Creo que se crean muchísimas cosas, una que se me viene a la mente es que siempre se crea una especie de competencia muy sana cuando son eventos grupales. Cuando las clases son grupales, hay una competencia tácita, que más que ser perjudicial, es positiva, porque de alguna manera los músicos tratan de llegar primero y hacerlo lo mejor que se pueda; muchas veces esa competencia ayuda a los que, de alguna manera, no hayan despertado y se meten como en esa pequeña competencia. Muchas veces lo importante no es llegar el primero y, afortunadamente en música, no es tanto llegar el primero, sino llegar. Y de esa manera se crea, en principio, una competencia en un entorno, en el entorno de los compañeros”.*

11.3.4.3. Contexto socioeconómico

El entorno socioeconómico de un sujeto puede ser un condicionante para su desarrollo musical. Sin embargo, con respecto a la influencia de los entornos socio-

económicamente más ricos o incluso, a la influencia de determinadas culturas, Hargreaves (2002) considera que no están claros sus efectos sobre el desarrollo musical.

Para la **exp.2**, el **estudio de un instrumento musical requiere** de unos **condicionamientos de tipo espacial y económico** que no siempre están al alcance de todas las familias: *“Es cierto que han cambiado mucho los condicionantes socioeconómicos y culturales, en concreto, de nuestro país. Si nos remontamos a hace treinta años, tenemos que hablar de los Conservatorios provinciales que eran el único lugar donde se podía adquirir una serie de categorías profesionales oficiales. Hoy en día, está lleno de Escuelas municipales; el número de Conservatorios ha aumentado mucho, ya no es el Conservatorio provincial sino que son por localidad... En fin, ya funciona de otra manera y, por lo tanto, la disponibilidad para que en nuestra sociedad el conocimiento y el estudio musical avance, es muy significativo, frente a hace treinta años. No olvidemos que, pese a esta democratización del estudio musical, sigue necesitándose adquirir un instrumento, que es caro y pagar clases complementarias, que es caro. Sigue siendo necesario tener un espacio en la casa para la práctica musical, lo cual requiere una vivienda de ciertas condiciones; además hay que comprar libros. En fin, todo lo que supone mantener el estudio de un alumno sigue suponiendo un esfuerzo económico para una familia media española. No todas las familias, si tuvieron un mal año, pueden hacer que su hijo continúe los estudios. Incluso, puede ser que a una familia le guste que un hijo estudie música, pero empieza a pensar en los gastos que se le vienen encima y dice: “yo no puedo afrontar comprar ese instrumento” o “en los próximos diez o doce años estar pagándole a mi hijo, de continuo, más de cien euros al mes en unas clases”, etc.”.*

Cuando hay medios económicos, un estudiante **puede asistir**, por ejemplo, **a actividades culturales de tipo musical y artístico** que, por lo general suponen un coste económico nada barato para una familia media-baja:

- *El nivel socioeconómico influye, porque su familia puede acostumbrarle a escuchar conciertos desde muy pequeño, y a asistir a otras manifestaciones*

musicales y artísticas, llevarle a museos, etc. Y si observa que, además, en su casa se lee... Todo le va a favorecer en su capacidad (exp.6).

- *No es lo mismo un niño que ha ido a conciertos desde los cinco años, que uno que ha vivido en un pueblo pequeño y no ha escuchado música hasta los veinticinco años. Es un lenguaje, y los hay que aprenden música casi al mismo tiempo que el lenguaje verbal. Así, resulta algo natural en él (...) Vengo de un sistema en que, de alguna manera, la etiqueta es un plan social, una obra social musical, como lo es el sistema de orquesta de Venezuela pero, al margen de ese sistema, en cualquier entorno musical, sea en el “cole”, sea en un aula de clase, sea en un Conservatorio, yo considero que el entorno social es importantísimo, bien sea la relación con el alumno-profesor, bien sea el alumno con sus padres, con su representante, con los amigos que le rodean o con sus grupos de clase (exp.3).*

11.3.5. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo efectivo de la INMU

Una estrategia educativa supone un proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos afirmar que no todas las estrategias son igualmente eficaces ni contribuyen del mismo modo a desarrollar la INMU en un estudiante; así mismo, podemos decir que la actitud docente de un profesor condiciona la estrategia que emplea.

La **exp.4** expresa algo que cualquier profesor sabe por experiencia: “*Cada día tienes que inventarte nuevas estrategias, porque la que un día te sirve, otro día, no vale*”. De alguna manera, esta experta transmite la **importancia de la renovación continua y la adaptación al grupo** de alumnos que uno tiene delante. Añade que le marcó, en su pedagogía, la formación con el maestro Orff: “*El maestro Orff decía una cosa importante, que “entre la música y un método, o falta método o sobra música”. No se puede meter la música en un método. A él le molestaba muchísimo que se hablase del “método Orff”. Por eso, aclaro, que no es un método sino una gran idea pedagógica*”.

En otro sentido, es interesante constatar la sinceridad del **exp.7** al señalar que, **en el Conservatorio, a veces no se preocupan demasiado por renovar sus estrategias**: *“Nos encontramos ante alumnos que llevan un montón de años tocando y que ya tienen un cierto bagaje, con lo cual, en el Conservatorio Superior, no suele ser un aspecto que solemos tener muy presente, al menos dentro de los contenidos. Creo que habría que trabajar más las estrategias”*.

Con respecto a la actitud del docente, **el exp.3** reconoce que **la relación profesor-alumno tiene unas limitaciones**, porque dentro del aula puede haber una relación cordial con el alumno y no, fuera de ese contexto: *“A veces, la parte de enseñanza individual es un poco más ingrata porque, en una clase estrictamente de instrumento profesor-alumno, el profesor es muy cordial, pero una vez que sale de clase el alumno, ya no hay esa integración, no hay mucho contacto, no hay mucha comunicación; solamente existe dentro de la clase”*.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los expertos han destacado actitudes docentes asociadas con las estrategias utilizadas, que exponemos a continuación:

a) Estimular la motivación

Si se pretende que el proceso de enseñanza–aprendizaje sea eficaz, todo lo que haga un profesor ha de servir para estimular la motivación de sus alumnos. Es fundamental **que el alumno sienta la necesidad de aprender, encontrando sentido a su aprendizaje**, como explica la **exp.1**: *“A nivel pedagógico, la motivación es fundamental, que ellos encuentren o sientan esa necesidad de aprender, de recibir y de desarrollarse. En el ámbito de la pedagogía, siempre lo hemos dicho: lo mejor es que el alumno pida, que el alumno sienta la necesidad de aprender y mejorar. Creo que la motivación o la forma de estimular ese desarrollo de la Inteligencia Musical sería ésa, que ellos sientan la necesidad de aprender y de mejorar y que sean conscientes de que lo que están aprendiendo y lo que están haciendo tiene una utilidad y tiene un significado y van a tener luego posibilidad de usarlo y de mejorarlo, por supuesto de la mano del profesor. Hay que intentar convencerles de la grandeza de lo que hacen, de la suerte que poseen al tener esa herramienta y esa*

vía; tienen que sentirlo así, como una suerte y una fuente de crecimiento. Hay profesores que desmotivan, porque probablemente, no atiendan a esos intereses personales o a esas necesidades y gustos”.

Una forma de motivación es **ofrecer un repertorio musical que incluya obras atractivas para el estudiante**. Esta estrategia es hoy, importante para mantener la motivación de los estudiantes, tan influidos por la música actual. El repertorio de un profesor de Música en el aula del Centro Escolar, así como el de un profesor de instrumento o el de un coro, como indica la **exp.1**, ha de equilibrar lo “clásico” o lo que es necesario aprender, con los gustos del estudiante o estudiantes. *“En cuanto al repertorio, ya sé que no podemos estar cantando siempre arreglos que ellos demandan o un tipo de música que no sea la tradicional, digamos, las grandes referencias en la música, pero hay que equilibrar”.*

b) Fomentar la creatividad

Favorecer la libre expresión musical es una forma de potenciar la creatividad. En ocasiones, se frena la espontaneidad musical de un estudiante porque su acción puede resultar incómoda en un momento determinado; sin embargo, puede ser la manifestación de un tipo de capacidad. Por eso, según el **exp.5**, es conveniente **dejarle que se exprese**: *“Si un niño tiene la manifestación de estar todo el día cantando, aunque no tenga mucho control de ello, dejarle”.*

La **exp.2**, indica que *“el fomento de la creatividad, es esencial”*; aunque son pocos los expertos que hacen referencia a estrategias relacionadas con ella. Propone *“la improvisación y el juego, porque ahí es donde realmente el individuo saca lo que tiene dentro: su potencial, sus ideas y su capacidad expresiva”.*

Para la **exp.4**, lo importante, desde los primeros años, es **la imitación, que asocia con la improvisación y la expresión**: *“Imitación-improvisación y expresión, son dos puntales muy importantes, ambos necesarios e imprescindibles, para una buena educación, no sólo musical, porque ¿cómo aprende el niño? por imitación. Era uno de los inconvenientes de mis alumnos, que también imitaban el acento*

catalán. Pero pasar de la imitación-improvisación a la elaboración, eso ya son palabras mayores de creatividad”.

c) **Disfrutar con lo que se enseña**

A un buen profesor le tiene que gustar lo que enseña; si esto es necesario en cualquier campo educativo, de manera especial, en la música, como lo expresa la **exp.1**: *“Creo que el profesor tiene que transmitir ese “enamoramiento” por lo que hace, si no, es muy difícil. Puede sonar un poco utópico, pero la pasión por lo que se hace es fundamental y, en un área como la música, esencial”.*

Además, el buen profesor disfruta con la tarea educativa; su presencia ante el alumno transmite **gusto y atracción por el área concreta que imparte**. En este sentido, y aplicado a la música, se puede destacar lo que señala el **exp.5**: *“hay que inculcar a la gente mucho más amor a la música y no, todo, tan metódico”.*

d) **Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo**

Varios expertos **valoran la importancia de las estrategias grupales-cooperativas** en la enseñanza de la música y, consiguientemente, en el desarrollo de la INMU:

- *Me encantan las estrategias, si puedo, casi siempre grupales. A nivel individual, también se pueden desarrollar muchas, pero mi experiencia está más en la parte grupal; o sea, la colaboración y la cooperación (exp.3).*
- *Los grupos de alumnos con los que trabajo –tanto en el Conservatorio Superior como en el Profesional– son heterogéneos, en cuanto a las especialidades instrumentales, intereses profesionales, etc., y esta circunstancia aporta al alumnado una gran riqueza e incluso un conocimiento más amplio y global del hecho musical. El aprendizaje cooperativo así como la colaboración y aportación de todos y cada uno de los miembros del grupo, es fundamental (exp.1).*

Los siguientes expertos destacan que las técnicas grupales **favorecen el feedback o intercambio de opiniones, son eficaces, desarrollan la escucha y fomentan la paciencia con los demás:**

- *Tal vez el trabajo individual del alumno puede tornarlo un poco monótono, aburrido, sin grandes éxitos, en el sentido de que crea que nadie le va a escuchar aparte de su profesor, mientras que grupalmente los logros que tenga, los escuchan sus compañeros y también el profesor; se crea un feedback interesante. Además creo que es más llevadero, mucho más rápido y más eficaz (...) También se promueve la paciencia, porque si tienen que conseguir algo juntos, el otro tiene que tener la paciencia suficiente para que éste lo alcance y el otro, la motivación suficiente para alcanzarlo tan pronto como pueda, para que el otro no se atrase (exp.3).*
- *Para desarrollar la INMU es muy buena estrategia tocar en grupo, en una orquesta, por ejemplo, donde se desarrollan aspectos como el ritmo y la escucha (exp.7).*
- *El canto coral es una de las mejores prácticas musicales, ya que el alumnado puede aglutinar los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas o áreas que trabaja en el Conservatorio. En él confluyen el análisis, la historia, la armonía, la forma, el estilo musical etc., además de todos los aspectos relacionados con la interpretación, el color vocal, el empaste, etc. Cada miembro del grupo debe ser consciente de la importancia de su aportación al resultado colectivo (exp.1).*

e) **Fomentar la cultura musical**

El **exp.5** recalca la necesidad de **fomentar la escucha de música de todo tipo**, para desarrollar la INMU de los estudiantes: *“Que la gente tenga una cultura musical mucho más amplia. Que escuche mucha más música y que, en casa, también se escuche música”*. **Justifica su idea realizando una crítica a nuestro país, concretamente a los Conservatorios**, porque no facilitan, con métodos renovados, el estudio de la música: *“Hay que cultivar la música en todos los sectores para que*

realmente la persona se encuentre reforzada y rica. Por ejemplo, en otros países como Estados Unidos, la música está en todos los lados. Incluso, en cualquier sitio de Europa, la música está constantemente en la calle; hay facilidades para todo, para irte a conciertos, para escuchar... es otro nivel cultural. Aquí no existe eso, aunque digan que sí, no existe. Incluso, partiendo de los propios Conservatorios, que ya lo dice el nombre, “Conservatorios”; para mí son los más conservadores, también a nivel musical, porque son los primeros que no facilitan el estudio de la música. Todo es arcaico, también a nivel de enseñanza. Hay que abrirse un poco más, hay que dejar que vengan las nuevas generaciones, hay que inculcar a la gente mucho más amor a la música y, no tan metódico” (exp.5).

f) Utilizar una pedagogía positiva y dinámica

Podríamos decir que la pedagogía positiva y dinámica coincide con todo lo que venimos exponiendo. El **exp.9** la considera fundamental para el desarrollo de la INMU concretando en qué consiste: “*Para que la INMU se desarrolle ampliamente es necesario estimularla desde la más temprana infancia y **aplicar en el aula una pedagogía positiva y dinámica, donde:***

- *se subrayen las capacidades de los alumnos,*
- *se aplique una crítica constructiva,*
- *se haga hincapié en la posibilidad de superación,*
- *se expongan con claridad las expectativas del profesor,*
- *y se fomente el lenguaje emocional.*

Desde otro punto de vista, la **exp.4** subraya igualmente la **importancia de una pedagogía positiva, centrando su reflexión en los siguientes puntos:**

- *Primero, pasarlo muy bien, aunque pases momentos duros y difíciles pero tienes que disfrutar también, y luego, estar atenta, atento.*
- *Lo que me parece fundamental para el profesor es que tiene que seguir creciendo y aprendiendo también de los alumnos. O sea, ser en este aspecto “muy egoísta”.*

- *Por ejemplo, en técnicas de improvisación, cualquier idea sea bienvenida. Luego veremos qué pasa con esa idea pero, de momento, hay que acogerla.*

La **exp.8** propone **estrategias dinámicas que favorecen la competencia musical**, *“todas aquellas centradas en la práctica musical: escucha, juegos corporales y vocales, interpretación en grupo, etc.* Pero, en una pedagogía positiva y dinámica, es importante construir significativamente, es decir, sobre bases sólidas, para lo que es necesario **fundamentar el aprendizaje musical sobre aspectos previos**, como expresa la **exp.4**: *“Hay que utilizar unas estrategias previas antes de coger la flauta. Afirmar la lateralidad; analizar si tienen una buena técnica elemental de respiración; observar si la motricidad fina está afirmada. Si falla algo de eso, entonces, no les pongas una flauta, se la pondrán en la oreja”.*

g) Trabajar interdisciplinariamente en el Conservatorio.

La **exp.6**, desde su experiencia trabajando en la formación superior de los músicos, **critica el trabajo compartimentado** que se realiza en el Conservatorio, **sugiriendo estrategias de enseñanza aprendizaje que tengan en cuenta la integración de las otras áreas y el trabajo por competencias, de forma coordinada:**

- *Creo que hay un grave problema en nuestra formación que debería de ser susceptible de mejora, y es que todas esas capacidades que son necesarias para desarrollar la Inteligencia Musical, se desarrollan en forma de diferentes asignaturas a lo largo de la formación y, todas esas asignaturas son totalmente estancas; cada una lleva su camino y no hay relación entre ellas, o muy poca, de forma que hay muchos alumnos que no ven las conexiones posibles entre su clase de Análisis, de Formas, de Historia, de Filosofía de la Música, de Sociología de la Música, etc. y las obras que está interpretando. No entienden la relación cuando estudian un tema de sociología de la música sobre Beethoven y la obra que están tocando de Beethoven ¿y por qué?, pues porque nuestra enseñanza es muy compartimentada.*

- *Sería prioritario establecer una serie de competencias y trabajar de forma conjunta para que el alumno las adquiriera; de hecho es lo que se intenta, o al menos es esa la idea de Bolonia. Si un alumno tiene que ser capaz, cuando toca, de transmitir una comprensión clara analítica del texto, tiene que ser capaz de transmitir toda la riqueza armónica que lleva ese texto, todo lo que está ahí detrás, el estilo, etc.; eso significa que posee los conocimientos de Armonía e Historia de la Música correspondiente. Si es capaz de integrar todo eso, entonces habremos logrado un avance enorme a la hora de desarrollar esa Inteligencia Musical. Para mí, eso es una gran preocupación y un caballo de batalla en nuestro Centro. Todos los años, a principio de curso, proponemos desde el departamento, una comisión de coordinación de todos los profesores que trabajan con nuestros alumnos y es absolutamente imposible, ahí se hace la llamada a la “sacrosanta libertad de cátedra” y cada uno va por libre. Es fundamental la interdisciplinariedad en el Conservatorio.*

11.3.6. Aspectos del cultivo de la música que contribuyen a la educación integral de la persona.

Con esta cuestión del panel Delphi, hemos tratado de encontrar aspectos de la INMU que se relacionaran o favorecieran el desarrollo de las otras inteligencias y que, por consiguiente, contribuyeran a la maduración integral de la persona. En un primer momento, presentamos, a nivel general, la influencia de la INMU en el desarrollo personal, según los expertos y, en un segundo momento, las opiniones, clasificadas de acuerdo a la relación con determinadas inteligencias que han resaltado: la lógico–matemática, la lingüística y las personales.

Los expertos, al responder a la cuestión 6: “¿qué aspectos o potencialidades del cultivo de la música contribuyen, a su modo de ver, a la educación integral de la persona?” se extendieron, resaltando **las ventajas de la música** en tal sentido, entre las que destacan que **ayuda a madurar más rápido que si no se estudiara música:**

- *La música es un arte esencial para transmitir valores y desarrollar las principales capacidades del ser humano. La música es un lenguaje que fomenta la creatividad, mejora el sentido rítmico y promueve la comunicación (exp.9).*
- *Considero que la música, como los deportes, centra a una persona y la ubica más rápido en sus expectativas de vida. Un sujeto que tenga la experiencia musical desde niño, suele llegar mucho antes a la madurez. Yo lo veo así. Un músico empieza a tener vivencias o muchos destellos de madurez a los 14 y los 15 como muy tarde, cuando en la mayoría de las personas suele llegar a los 18 años (exp.3).*
- *Yo estoy convencida de que el alumnado de música tiene una impronta personal y una aportación que los demás no tienen. Han de valorarlo como una suerte, porque el aprendizaje musical les enriquece como personas y les hace mejores y más sensibles. La vivencia de la música imprime carácter (exp.1).*

Para el **exp.5**, el **aprendizaje musical enriquece como persona, porque desarrolla la sensibilidad**: “Creo que la música lo que hace es que desarrolla tanto tu sensibilidad que te hace mejor persona”. Y el **exp.7** cree que **un gran músico**, y resalta lo de “gran”, **no puede ser mala persona**: “Yo, al menos personalmente, no he conocido un gran músico que fuera una mala persona, pero insisto, que sea un gran músico. No he conocido ninguno. Quizá los habrá, porque en este mundo hay de todo. Pero para el desarrollo de lo que sería la persona, la música me parece fundamental”.

Por otra parte, el **exp.7** también destaca la **relación que existe entre la práctica de la música y aspectos físicos como la afinación**: “El aspecto físico también se desarrolla, porque su sonido físicamente tiene que estar a una altura, lo que llamamos afinación. Tocamos con cien personas y los cien tenemos que estar al mismo nivel de afinación. Tenemos que escuchar, es fundamental, si no escuchamos eres un elemento dentro de un colectivo que estás molestando, cuando para ese colectivo su objetivo es crear un elemento sólido en el cual sea uno. La orquesta es un instrumento de cien músicos, pero lo que suena, es uno. O sea, que la INMU creo que abarca muchas facetas de las demás”.

11.3.6.1. La inteligencia lógico-matemática

No hay unanimidad sobre la relación entre la INMU y las Matemáticas. Varios expertos apuntan a que existe cierta relación, **destacando que la práctica musical desarrolla la capacidad de abstracción:**

- *Todos sabemos que un buen alumno musical no suele tener problemas en el área de Matemáticas, bien por su capacidad de trabajo, pero también, porque hay efectivamente un desarrollo del hemisferio izquierdo y de las capacidades abstractas muy significativo, a través del entrenamiento sonoro y la práctica instrumental (exp.2).*
- *Ese grado de abstracción, que debería comenzar en la adolescencia, en un estudiante de música se puede adelantar hasta los 9 o los 10 años. Creo que es muy notorio (exp.3).*

La **exp.8** opina que existen relaciones, porque ambas inteligencias utilizan estrategias para la resolución de problemas: “El cultivo de la música desarrolla el uso de estrategias en la resolución de problemas”. O según el **exp.7**, la relación de la música con la inteligencia lógica se cifra en **el sentido matemático del ritmo**: “La INMU creo que abarca casi todas las inteligencias, aspectos lingüísticos, matemáticos... Para un músico, el hecho de sentarse en una orquesta y tocar con cien músicos a la vez, y tocar a velocidades tremendas, requiere de un sentido del ritmo que es pura matemática”.

11.3.6.2. La inteligencia lingüística

Varios expertos consideran que existe una estrecha relación entre el desarrollo de la expresión verbal y la facilidad para el lenguaje de la música: “Se relaciona con la facilidad para la expresión verbal; el niño quiere pasar del oír al escuchar (exp.4). **El aspecto expresivo es el punto de unión entre la inteligencia lingüística y la INMU:**

- *Se relaciona con la facilidad para expresar las propias ideas (exp.8).*

- *Está íntimamente ligada a la expresión total de la persona. El niño no mira una cosa, sino que la mira, la toca, la chupa, la rompe, la tira. Percepción y expresión global. Vuelvo a la idea de Orff: “palabra, música y movimiento”, por lo menos, como expresión global (exp.4).*

Por otra parte, la **exp.8** alude a **la memoria** como punto coincidente de ambas inteligencias: “*El cultivo de la música, contribuye a desarrollar la memoria*”.

La exp.2 argumenta la relación de ambas inteligencias exponiendo el caso de los individuos con el síndrome de Williams:

- *Siempre se habla, desde el punto de vista de la Psicopedagogía, de la interrelación entre la comunicación lingüística y la capacidad de expresión musical. En el caso de los síndromes de Williams, precisamente se trata de individuos que destacan por tener una extraordinaria capacidad de expresión lingüística, aunque el discurso esté vacío de contenidos lógicos, pero son individuos que tienden al empleo de palabras altisonantes, rebuscadas, con una expresión, digamos, que pueda parecer muy académica. Pero gustan de ese tipo de expresión muy rebuscada y de palabras que, además sonoramente, les causen, digamos, más satisfacción por ser más exóticas a su entendimiento, a sus oídos, altisonantes, podríamos decir. Y luego, sabemos que son individuos, con una capacidad musical extraordinaria, aunque diferente. Pero hablando de individuos en condiciones normales, considero que una persona con una riqueza expresiva lingüística suele ser también una persona con una buena capacidad musical y viceversa.*

11.3.6.3. Las inteligencias personales y la inteligencia emocional

La relación de la INMU con las inteligencias personales es muy destacada por los expertos. Unos resaltan más la dimensión interpersonal y otros la intrapersonal. Entre los **aspectos personales potenciados por la práctica musical señalan:**

- *Autoconfianza, aceptación de las críticas, espíritu de superación, cooperación y trabajo en grupo (exp.8).*

- *Disciplina, afán de superación, receptividad y empatía, autocontrol y desarrollo de las habilidades de comunicación (exp.9).*

Un aspecto muy destacado es que **la música es comunicación y favorece la capacidad comunicativa:**

- *La música es comunicación y nuestros alumnos encuentran en ella un cauce de expresión, de relación, de emoción. La interpretación y la escucha activa, ofrecen la posibilidad de compartir sentimientos y emociones, de transmitir ideas, de entregarse, de dejarse llevar por la propia música, creando entre todos los que configuran el hecho musical, sensaciones y vivencias únicas (exp.1).*
- *La música desarrolla principalmente la capacidad comunicativa, mediante el disfrute de la interpretación y de la audición musical. La música es ante todo sentimiento. Somos emociones, el ser humano es una emoción continua y, en ese sentido, la capacidad de comunicación que nos aporta la música es especialmente destacada, porque tiene una capacidad de emoción inmediata como pocas artes (exp.2).*

La música educa en el respeto, a todos los niveles: **hacia compañeros, el entorno, el arte, a una partitura y hacia sí mismo, incrementando de ese modo, la colaboración y la integración en el grupo de música:** *“El respeto no solamente hacia nuestros compañeros, sino al entorno en que nos movamos y al propio arte; es decir, el respeto a una partitura, a la música, el respeto a que hay que hacerlo lo mejor posible. Asumir ese compromiso por hacerlo cada vez mejor, ya es un respeto hacia sí mismo y hacia todo lo que eso conlleve. Al incrementar ese potencial de respeto, se incrementa la colaboración, la integración” (exp.3).*

Una interpretación musical es, en cierto, sentido un acto de entrega que, consiguientemente, hace mejor a la persona: *“Un músico que está tocando, está ahí para dar y darse. Desde el momento en que uno se aventura a investigar en una obra musical que va a montar, hasta el momento en que la ofrece a los demás, es un acto de darse, de entregarse a los demás en todo. Porque uno, cuando hace música, cuando da su versión de la música, pone de su parte todo: su cuerpo, su cabeza (todo lo que ha estudiado), todo lo que es, su corazón, su personalidad pone todo, es*

decir, hace un gran acto de entrega, digamos. Luego un músico que vive así y encima está en contacto con las grandes obras de la música, pienso que tiene que ser una buena persona o, al menos, tiene que llegar a serlo” (exp.6).

La música educa en el silencio y enseña a asumir la soledad, porque su estudio exige **estar solo muchas horas**: *“El músico pasa muchas horas, a solas, en su casa, trabajando, para poder presentarse ante el público. El hecho de que un músico se sitúe en un escenario conlleva un trabajo previo que es la clave para que no se sienta miedo escénico, para que la persona que esté en el escenario disfrute, porque, al final, es básico y fundamental que el que esté transmitiendo ese mensaje disfrute de él. La base fundamental es el trabajo de la técnica. El trabajo, ese trabajo solitario que nos lleva horas y horas, es básico y fundamental para poder llegar con plena seguridad al escenario y disfrutar de ese momento, con la finalidad de que quien vaya a escucharnos, disfrute también” (exp.7).*

La música desarrolla la sensibilidad: *“Hay un dicho, que es tópico y típico, y dice que “la música amansa a las fieras”, y es cierto. Creo que lo que hace la música es desarrollar tanto tu sensibilidad que te hace mucho mejor persona, porque te hace ser mejor en todos los sentidos; por ejemplo, tú escuchas, tú estás con la música y es como entrar en otra dimensión, o sea, es estar en otro mundo, tus sentidos están siempre como a cien, tanto el oído como el gusto, el olfato -porque se puede oler una canción-. Es tal el desarrollo de sentidos que hace brotar la sensibilidad. Uno puede escuchar una canción y llorar, pero no por nada, sino porque tú la escuchabas de pequeño y te recuerda una época y te ha llevado allí. Luego, la música te hace ser, en cierto modo, mucho más sensible” (exp.5).*

11.4. Resumen

En este capítulo se han analizado los datos del itinerario 4º de la investigación. Los participantes han sido nueve expertos cualificados en el campo musical a los que se les realizó un panel Delphi.

Los expertos conciben la INMU como un componente importante de la capacidad intelectual del sujeto, a la que no dudan en llamar inteligencia. La consideran potencialmente presente en todos los individuos, siendo fundamental el contexto que rodea al sujeto para su desarrollo. La definen como una capacidad o forma práctica de expresión y comunicación, que implica unas competencias, como comprender, ejecutar y transmitir el lenguaje musical, componer y también escuchar. Resaltan el componente afectivo de la INMU, así como que su desarrollo favorece la resolución de problemas cotidianos.

Se ha recogido la aportación de una de las expertas, sobre las personas con síndrome de Williams, por ser sujetos en los que se manifiestan indicadores musicales, como el oído absoluto, e indicadores lingüísticos, como la fluidez verbal, lo que nos lleva a afirmar que, algunos indicadores de Inteligencia Musical y verbal, podrían considerarse independientes del resto de funciones intelectuales.

La concepción de la INMU, por parte de los expertos, coincide con la de H. Gardner (2004), para quien se trata de “una facilidad para la percepción y la producción de la música” (p. 50), condicionada, como todas las inteligencias, al contexto que rodea a un sujeto o, lo que él denomina, “contextualización” (Gardner, 1983) para su desarrollo.

Entre los indicadores para identificar la INMU en un estudiante, destacan: lee y comprende el lenguaje musical; se expresa a través de la interpretación musical, siendo un buen mediador entre el compositor y el oyente; posee capacidad para componer, discriminar sonidos, entonar y marcar el ritmo; disfruta con la música y resuelve problemas musicales técnicos derivados del uso de un instrumento.

Respecto a las características personales de los estudiantes de música, destacan que toman decisiones, son disciplinados y exigentes, con actitudes como la constancia, el autocontrol, la atención, concentración y afán de perfección; no suelen ser conflictivos sino educados; motivados, responsables y con buen rendimiento académico; con gran sensibilidad y capaces de disfrutar con la música a un nivel más elevado que otras personas, al captar o percibir aspectos imperceptibles para otros.

Los expertos coinciden en resaltar la importancia de la influencia contextual, familiar, educativa y social, en el desarrollo de la INMU del estudiante, condicionando a dicha influencia el grado de talento musical de un sujeto. En esto coinciden con H Gardner (2004, p.137).

Del contexto familiar, resaltan lo importante que es, en la formación de los músicos, sentirse apoyados por la familia; consideran que es el ámbito donde más fácilmente puede surgir, en el sujeto, una sensibilización y acercamiento al mundo cultural, por ello es importante que en ella se escuche música de todo tipo. Por otra parte, la estimulación precoz que el entorno ofrece al recién nacido o, incluso antes, favorece tal desarrollo, especialmente del oído. En esto coinciden con Hargreaves (2002). Varios expertos coinciden en que no es necesario que los estudiantes de música provengan de familias con tradición musical aunque este factor también pueda influir.

Respecto a los contextos de enseñanza-aprendizaje de la música, lo que más se destaca es la influencia, sobre el estudiante, de su profesor de instrumento, durante la etapa que pasan juntos, para mantenerle la motivación y evitar que abandone los estudios musicales; por ello es muy importante la buena relación que se establezca entre ambos.

El contexto socioeconómico influye en el sentido de que el estudio de un instrumento musical requiere de unos condicionamientos de tipo espacial y económico que no siempre están al alcance de todas las familias.

Al hablar de estrategias de enseñanza-aprendizaje hemos constatado que suelen aparecer actitudes docentes que condicionan la estrategia empleada. Las principales actitudes y estrategias destacadas son: estimular la motivación del estudiante, mostrándole el sentido de su aprendizaje y ofreciéndole un repertorio musical que incluya obras atractivas para él; fomentar la creatividad y la libre expresión musical a través de la improvisación y el juego; disfrutar enseñando; utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo; fomentar la cultura musical, sobre todo a través de la escucha de la música y utilizar una pedagogía positiva y dinámica. Por último, los expertos que trabajan en el Conservatorio a nivel superior, subrayan la necesidad de

la interdisciplinariedad en el equipo docente para promover de forma integrada las competencias musicales del estudiante.

En el último apartado, se han expuesto los aspectos del cultivo de la música que, según los expertos, favorecen la maduración personal. Para ello, se ha relacionado la INMU con el desarrollo de las otras inteligencias.

En cuanto a la inteligencia lógico-matemática, aunque no hay claridad sobre tal relación, varios expertos apuntan que la práctica musical desarrolla la capacidad de abstracción, al utilizar estrategias de resolución de problemas, y que el ritmo tiene un profundo sentido matemático.

En cuanto a la relación de la INMU con la inteligencia lingüística, la vinculación la encuentran en que ambas desarrollan la capacidad de expresión de la persona. También se destaca cómo ambas inteligencias promueven la memoria.

Por último, al hablar de la influencia de la música en el desarrollo de la persona, ha aparecido la relación con las inteligencias personales. Los expertos han apuntado muchas actitudes de tipo personal, destacando que la música es comunicación y, por consiguiente, favorece tal capacidad. Así mismo, se ha destacado que la música educa en el respeto hacia compañeros, el entorno, el arte, las obras y hacia sí mismo, incrementando de ese modo la colaboración y la integración en el grupo de música. Otro aspecto destacado es que una interpretación musical es, en cierto sentido, un acto de entrega; tal acto implica saber estar solo muchas horas, ensayando; por ello, podríamos decir que la música educa en el silencio y enseña a asumir la soledad. Por último, se ha destacado nuevamente, que la música desarrolla la sensibilidad.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES

Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Panorámica

La tercera parte del trabajo de Tesis constituye el último gran núcleo de la investigación donde se recoge, en primer lugar, una interpretación general de los datos, basada en las constantes aparecidas a lo largo de los cuatro itinerarios de investigación y las Conclusiones, estructuradas en referencia a los objetivos de la Tesis.

En segundo lugar, se recoge un apartado de carácter prospectivo que podría considerarse como continuación del trabajo realizado, que incluye posibles líneas de investigación que se abren a partir de lo investigado en esta tesis.

Consideraciones previas

Antes de exponer las conclusiones de la investigación, nos parece oportuno hacer algunas consideraciones acerca de su proceso, con el fin de facilitar la comprensión de los resultados.

La Tesis recoge aportaciones de los participantes en las diversas muestras, entre los que se encuentran alumnos de Secundaria, estudiantes de instrumento musical, profesores de Música y expertos cualificados en el campo musical, lo que

valoramos como un aporte significativo a la investigación. Tanto los adolescentes, como los adultos, han colaborado con gran interés en la investigación.

Al fundamentar la investigación en cuatro itinerarios convergentes, hemos estructurado el análisis de los resultados de cada uno en torno a los objetivos planteados en la Tesis, teniendo en cuenta que no todos los itinerarios han obtenido datos de todos los objetivos. Se puede constatar que los datos de unos itinerarios contrastados con los de otros, han ayudado a la triangulación y, en definitiva, a la validación de los resultados.

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos han resultado apropiadas y válidas para los objetivos planteados. La metodología utilizada en la investigación, en la que nos hemos servido de algún instrumento cuantitativo complementario para enriquecer los datos aportados por las técnicas cualitativas, ha demostrado, en nuestro caso, su eficacia y validez, como ocurre en investigaciones de esta naturaleza.

A continuación, sintetizamos las aportaciones obtenidas en cada itinerario, en función de los objetivos propuestos. Con el fin de seguir mejor el discurso, resaltamos en **negrita** los emisores a los que se refieren las conclusiones.

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES

Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES

12.1. Interpretación general de los datos

12.1.1. Definición descriptiva de Inteligencia Musical

La INMU es un concepto poco conocido y manejado entre los **estudiantes de instrumento** si bien, al preguntarles en qué consiste, la relacionan con un nivel intelectual elevado que permite hacer cosas, que otros no son capaces sin un estudio previo. La consideran un don que facilita la práctica musical y que no está reservado a unos pocos, sino que lo tienen todas las personas aunque no lo desarrollen. Coinciden, sin saberlo, con la definición de Gardner, para quien se trata de algo que surge con cierta facilidad en un sujeto: “Es la facilidad para la percepción y la producción de la música” (Gardner, 2004, p. 50). Resaltan aspectos prácticos de la música, a los que denominan “capacidades musicales”, como tener buen oído, solfear, tener ritmo, interpretar y componer, destacando la capacidad de escucha y sensibilidad y la capacidad para tocar un instrumento, porque desarrolla la mente, necesita la memoria y exige mucho esfuerzo; por último, opinan que la INMU es una capacidad que se relaciona con las otras inteligencias.

Para la mayoría, el 74%, de **los profesores de Música**, la INMU es un concepto desconocido, aunque el resto de profesores, lo conocen bastante bien y valoran.

Los expertos conciben la INMU como un componente importante de la capacidad intelectual del sujeto, a la que no dudan en llamar inteligencia. La consideran potencialmente presente en todos los individuos, siendo fundamental el contexto que rodea al sujeto, especialmente el familiar y el educativo, para su desarrollo. Coinciden con lo que Gardner (1983) denomina “contextualización” de la inteligencia y que considera fundamental para que una inteligencia pueda llegar a serlo. La definen como una capacidad o forma práctica de expresión y comunicación, a través de la música, que implica unas competencias musicales, como comprender, ejecutar y transmitir el lenguaje musical, componer y también escuchar. Resaltan el componente afectivo de la INMU, por la importancia que conceden a la emoción y a la sensibilidad en la transmisión de la música. Consideran que su desarrollo favorece la resolución de problemas cotidianos y la creatividad. Este aspecto –entre otros– sirve para confirmar que la INMU puede ser considerada como una inteligencia, pues para Gardner (1983), el dominio de unas habilidades para la solución de problemas, o para crear un producto efectivo, así como dominar la potencia para encontrar o crear problemas, es uno de los prerrequisitos para que una inteligencia pueda ser conceptualizada como tal. Por último, aducen el caso de los individuos con síndrome de Williams, para demostrar la independencia de determinadas habilidades musicales respecto al resto de capacidades intelectuales del sujeto.

12.1.2. Indicadores (habilidades, destrezas) de la INMU

Los indicadores de INMU han sido observados en los alumnos, detectados en los estudiantes de instrumento, señalados por los profesores de Música y expresados por los expertos cualificados en el campo musical.

En la tabla 21, presentamos los indicadores de INMU de modo comparativo. Para ordenarlos, hemos tomado como criterio los más señalados por los profesores de Música de entre los que se les propusieron. Al 2 y al 5 les hemos incorporado otros ítems menos elegidos pero relacionados con ellos.

| Señalados por los profesores
(Itinerario 3º) | Expresados por
los expertos
(Itinerario 4º) | Observados en los
alumnos
(Itinerario 1º) | Detectados en los
estudiantes
(Itinerario 2º) |
|--|--|--|---|
| 1. Habilidad para ejecutar música con un instrumento | - Expresarse a través de la interpretación musical | - Habilidad para interpretar con un instrumento
- Capacidad de tocar en una pequeña orquesta | - Habilidad para interpretar con un instrumento.
- Tocar otros instrumentos diferentes del suyo, de modo autodidacta |
| 2. Emocionalmente, obtiene placer por sentir las melodías y ritmos de la música.

- Disfruta escuchando música
- Tiene capacidad para la escucha y el disfrute de la música | - Disfrutar con la música | | - Disfrutar y buscar ocasiones para escuchar música |
| 3. Tiene capacidad para improvisar/inventar una melodía | | - Capacidad de crear música y plasmarla en una partitura
- Disfrutar improvisando con la música | - Manifestar creatividad musical al componer, inventar o modificar melodías y ritmos, e improvisar |
| 4. Tiene capacidad para imitar y repetir una melodía que se ha escuchado | - Discriminar sonidos y entonar | | - Tener buen oído
- Tararear melodías |
| 5. Tiene disposición para explorar y aprender de la música

- Manifiesta interés por una variedad de sonidos | | | - Explorar y aprender de la música |
| 6. Tiene capacidad para interpretar el mensaje que un compositor comunica por medio de una obra o parte de ella | | | |
| 7. Tiene habilidad para cantar | | - Cantar | - Disfrutar cantando |
| 8. Cognitivamente, muestra interés por “entender” y analizar las propuestas musicales, por debatir incluso en torno a ellas | | | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 9. Posee capacidad para emitir respuestas ante los estímulos musicales | | | |
| 10. Manifiesta capacidad para reconocer las características y estilos de diferentes géneros musicales, con interés hacia el papel que la música juega en la cultura | | | - Interés hacia el papel que la música juega en la cultura |
| 11. Desde la perspectiva cinestésica, imita la dirección, ejecución y creación de movimientos expresivos a partir de la escucha de la música | - Marcar el ritmo | - Capacidad para dirigir
- Bailar | - Marcar el ritmo siempre que oye música
- Bailar |
| 12. Puede crear composiciones | - Componer | - Componer | - Manifestar creatividad al componer |
| 13. Tiene capacidad para la lectura del lenguaje musical | - Leer y comprender el lenguaje musical | - Comprender con facilidad los conceptos musicales | - Dominar con facilidad el lenguaje musical |
| 14. Estéticamente, manifiesta deseo de evaluar y explorar el contenido y significado de las composiciones musicales | | | |
| 15. Inventa instrumentos musicales originales | | | |
| 16. | - Resolver problemas musicales técnicos | | |
| 17. | | - Capacidad de enseñar a tocar instrumentos a otros | |

Tabla 21. Conclusiones. Indicadores de INMU

Como se aprecia en la tabla comparativa, los indicadores más señalados por los profesores de Música: el 1º, 2º, 3º y 4º, se han podido corroborar con las observaciones y aportaciones de los alumnos, estudiantes de instrumento y expertos. Encontramos una excepción en el indicador del puesto 12º, “puede crear composiciones”, porque fue poco elegido por los profesores de Música y sí que aparece entre los detectados en el resto de itinerarios. Creemos que el concepto de composición ha quedado poco definido y consiguientemente ambiguo.

Algo parecido ha ocurrido con los indicadores, 11º y 13º, apenas elegidos por los profesores y, sin embargo, constatados en los participantes de los otros tres itinerarios.

El indicador 7º, que se refiere al canto, es el único que señalan los profesores, alumnos y estudiantes, pero no expresado por los expertos. Sin embargo, hay que puntualizar que la exp.1 hizo referencia al canto coral, su especialidad mientras el resto de expertos se centraron en la interpretación instrumental.

Los indicadores señalados por los profesores en 6º, 8º, 9º y 14º lugar, no aparecen explícitamente en los otros itinerarios, aunque consideramos que quedan integrados en los otros indicadores. No podemos confirmar el indicador del puesto 15º, “inventa instrumentos musicales originales”.

En los alumnos del primer itinerario de investigación, no aparece el indicador 2º, “capacidad de disfrutar con la música”, si bien es una actitud que se ha observado con bastante frecuencia y que se ha recogido entre las actitudes que muestran un desarrollo de la autoestima.

En conclusión, la lista de indicadores propuestos a los profesores y, recogidos de las investigaciones de Vélchez (2009) y Del Pozo (2005), queda prácticamente confirmada con esta investigación, a excepción del indicador: “inventa instrumentos musicales originales”, que no se ha podido comprobar. Se han detectado dos indicadores más a considerar, el que hemos colocado en el puesto 16º: “resolver problemas técnicos que suele presentar el instrumento”, destacado por los expertos y,

el 17º: “enseñar a tocar instrumentos a otros”, observado en los estudiantes de música.

Todos los estudiantes de instrumento tienen desarrollada su INMU en mayor o menor medida, pero no hay estudiantes que cumplan todos los indicadores propuestos; por lo general, suelen combinar varios, como tocar un instrumento y bailar, o tocar un instrumento y componer sin cantar ni bailar, etc. Algunos indicadores están condicionados por el tipo de estudio musical del estudiante y el nivel en el que se encuentra.

12.1.3. Actitudes asociadas con la educación musical

La educación musical es necesaria para el adecuado desarrollo de la INMU en un sujeto y su cultivo potencia actitudes personales, que hemos clasificado en torno a las inteligencias: intrapersonal e interpersonal.

Hemos relacionado las principales actitudes de la inteligencia intrapersonal con el desarrollo de un autoconcepto positivo, autoestima y motivación. Y las de la inteligencia interpersonal con la convivencia y el compañerismo, aunque se han detectado otras referentes a aspectos más sociales. En la tabla 22, presentamos esquemáticamente las actitudes positivas, constatadas en los **alumnos** y en los **estudiantes de instrumento**.

Hemos constatado que las cordiales relaciones entre ellos y la presencia de algún tipo de líder son factores condicionantes para el buen rendimiento de un grupo. Igualmente, que los estudiantes con estudios avanzados de música no siempre actúan como líderes de los grupos, aunque son colaboradores positivos. El liderazgo no va asociado al estudio específico de la música, aunque sí a cualidades de inteligencia personal que la música puede potenciar

| | ALUMNOS (Itinerario 1º) | ESTUDIANTES (Itinerario 2º) |
|---|---|---|
| Inteligencia intrapersonal:

autoestima y motivación | <ul style="list-style-type: none"> - Interés, entusiasmo y satisfacción, que interpretamos como motivación intrínseca en los alumnos - Capacidad de liderazgo positivo, favorecedor del buen rendimiento del grupo. - Espíritu de superación para lograr sus metas - Esfuerzo - Seguridad manifestada en la superación del miedo escénico - Autoconocimiento y auto-reconocimiento de cualidades personales - Valoración positiva de los otros y de la labor de los profesores - Autonomía - Autorregulación - Libertad porque se tuvieron en cuenta sus opiniones, se pudieron expresar en un escenario, no se sintieron presionados y aceptaron que son necesarios unos límites | <ul style="list-style-type: none"> - Alegría y felicidad - Serenidad, relajación y paciencia - Autonomía y toma de decisiones - Autorregulación: Disciplina, constancia, responsabilidad y concentración - Interioridad y autoconocimiento - Seguridad - Facilidad para ver lo positivo y aprender de todo |
| Inteligencia interpersonal:

convivencia y compañerismo | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar cooperativamente y disfrutar con ello - Comportamiento correcto en el aula - Respetar, escuchar y consensuar ideas - Compartir y cuidar los instrumentos musicales - Integrar compañeros que no son del grupo de amigos - Aceptar que unos trabajen más que otros - Superar dificultades de relación para lograr la meta - Ayudar y cooperar al bien común | <ul style="list-style-type: none"> - Paciencia con los demás - Comprensión de la sociedad actual - Hacer amistades musicales - Valoración de los antepasados |

Tabla 22. Conclusiones. Actitudes asociadas con las inteligencias personales, según alumnos y estudiantes

Objetivo de nuestra tesis era detectar actitudes que favorecen el crecimiento personal cuando se practica música. Sin embargo, también en ese proceso detectamos, en los alumnos del primer itinerario, actitudes que expresan dificultad en el logro de un autoconcepto positivo, lo que, en cierto sentido, consideramos lógico por la edad de los adolescentes. Tales actitudes son: necesidad de reconocimiento y valoración positiva, búsqueda de un excesivo protagonismo, baja valoración de las

acciones de los otros, inseguridad y miedo escénico, alto nivel de ansiedad e hipersensibilidad a la crítica. Así mismo, observamos actitudes que denotan dificultad para las relaciones interpersonales, como no ser capaz de consensuar ideas en grupo, de escuchar las opiniones de los otros y de compartir los instrumentos musicales; también percibimos algunos casos de pasividad e incluso, objeción escolar.

Las actitudes personales asociadas con la educación musical, propuestas a los profesores de Música, fueron las que Vélchez (2009) consideraba que contribuyen a la formación integral de la persona. En la tabla 23 presentamos un esquema de las **actitudes elegidas por los profesores**, jerarquizadas por orden de preferencia, así como las **destacadas por los expertos**.

| PROFESORES (Itinerario 3º) | EXPERTOS (Itinerario 4º) |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Favorece el desarrollo de la capacidad de autoexpresión y liberación emocional 2. Posibilita integrar, desde el acto creativo, el mundo vital, emocional y mental 3. Favorece la comunicación, el intercambio de ideas y sentimientos con otras personas 4. Posibilita cambios dinámicos en el sujeto porque ayuda a mejorar sus capacidades personales 5. Mejora las relaciones interpersonales 6. Desarrolla el conocimiento de uno mismo 7. Proporciona la organización de la vida subjetiva, del mundo afectivo. 8. Facilita la autorregulación | <ul style="list-style-type: none"> - Favorece la capacidad comunicativa - La música educa en el respeto en un sentido amplio, hacia compañeros, el entorno, el arte, a una partitura y hacia sí mismo, incrementando de ese modo, la colaboración y la integración en el grupo de música - La música educa en el silencio y enseña a asumir la soledad - Desarrolla la sensibilidad |

Tabla 23. Conclusiones. Actitudes asociadas con la educación musical según profesores y expertos

Como puede observarse en la tabla 23, la capacidad de “autoexpresión y liberación emocional” es el ítem más señalado por los profesores, a la hora de destacar la influencia de la educación musical en la personalidad. Por tanto, los

profesores confirman la importancia de la música sobre las emociones, el equilibrio y madurez de la persona, así como en las relaciones interpersonales.

Se destaca la poca valoración obtenida por el ítem: “Facilita la autorregulación”; creemos que es un concepto todavía desconocido y/o poco usado por los docentes en el campo educativo, además de ser la única actitud de entre las propuestas, que no aparecía en el estudio de Vílchez.

Las actitudes constatadas se corresponden, de algún modo, con las propuestas por diversos autores y que se han recogido en el capítulo V de esta tesis aunque con las lógicas variaciones de expresión. La dimensión emocional de la INMU queda suficientemente justificada a través de las actitudes constatadas en los diversos itinerarios. La Inteligencia Emocional de Goleman (1997), para nosotros queda integrada en las inteligencias personales. Goleman destaca entre las características de una persona con IE, “la capacidad de motivación, de perseverancia ante posibles frustraciones, de autocontrol y regulación de los propios estados de ánimo y la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (Goleman, 1997, p. 65). Actitudes que, explícita o implícitamente, hemos podido confirmar. Por otra parte, las actitudes de la investigación de Vílchez (2009), relacionadas con la contribución de la música a la formación integral de la persona y propuestas a los profesores de Música en el cuestionario, han quedado en buena medida confirmadas. Sin embargo, hay que destacar la poca valoración del ítem: “Facilita la autorregulación”, que no se encontraba entre las actitudes propuestas; se trata de un concepto poco usado entre los docentes pero que, según Pintrich y Schunk (2006), “está atrayendo mucha atención por parte de los investigadores” (p. 170).

Una actitud detectada, que no aparece en otros estudios de música, es que la capacidad de liderazgo se potencia por la práctica musical.

12.1.4. Características personales de los estudiantes de instrumento

En esta investigación nos cuestionamos si era posible establecer un perfil caracterológico de los sujetos que estudian música. Por ello, hemos identificado características personales de los estudiantes de instrumento musical basándonos en las aportaciones de los propios adolescentes que participaron en el itinerario 2º de investigación y en las aportaciones de los expertos de itinerario 4º. En la tabla 24 presentamos esquemáticamente las características detectadas.

| Estudiantes (Itinerario 2º) | Expertos (Itinerario 4º) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Compaginan diferentes actividades - Pueden ser inseguros por excesivo perfeccionismo - Suelen escuchar música frecuentemente y de todo tipo - Tocan en pequeños conciertos - Dedicar gran parte de su tiempo libre a actividades relacionadas con la música - Quieren tocar lo que les gusta y obtener resultados rápidos - A la hora de tocar solos o en grupo, los que se decantan por tocar solos es porque pueden mostrar mejor todo su trabajo y "lucirse". Los que prefieren tocar en grupo es porque se sienten más seguros, se relacionan con más personas, e incluso se divierten más. - Son responsables y de buen rendimiento académico | <ul style="list-style-type: none"> - Toman decisiones derivadas de la práctica musical - Disciplinados y exigentes, lo que se manifiesta en la constancia, autocontrol, atención, concentración y afán de perfección. - Educados y poco conflictivos - Motivados, responsables, de buen rendimiento académico y con diversos intereses sociales y culturales - Sensibles - Disfrutan con la música a un nivel más elevado que otras personas |

Tabla 24. Conclusiones. Características personales de los estudiantes de instrumento

En general, las características personales de los estudiantes varían en función del tipo de estudios que sigan, ya que los que realizan estudios oficiales, con

exámenes para pasar de nivel, están sometidos a un nivel de exigencia mayor que los que sólo estudian por *hobby*, aunque sea en Escuelas de Música o con profesores particulares.

Algunas características también están condicionadas por el instrumento que toquen, pues no es lo mismo estudiar piano, que les exige más interpretaciones individuales que los que se dedican, por ejemplo, a instrumentos de viento, que suelen tocar en orquestas.

12.1.5. Influencias en la elaboración del autoconcepto musical de los estudiantes

En esta tesis hemos acuñado la expresión “autoconcepto musical” para referirnos a las creencias de cada sujeto sobre su propia capacidad musical, partiendo de que en su elaboración influyen varios aspectos, que hemos tratado de identificar.

Las principales influencias detectadas en la elaboración del autoconcepto musical de **los estudiantes de instrumento** son, por una parte, las expresiones de otras personas que indican expectativas musicales, especialmente las de los profesores de Música y, por otra, los propios logros asociados al rendimiento musical y a las demandas hacia uno, como el que le inviten a dar conciertos. Hay que destacar que los estudiantes que tocan instrumentos de cuerda frotada o de viento, participan más en conciertos grupales que los que se dedican al piano; esos conciertos potencian mucho su seguridad, porque el grupo, en cierto sentido, les “arropa” y les estimula; todo ello repercute positivamente en su autoestima.

Respecto a la influencia de los diversos contextos en el autoconcepto musical del estudiante, **los profesores de Música** conceden más importancia a la influencia de los profesores que a la de la familia y los amigos. Algunos profesores señalan “otros” contextos, entre los que se encuentran, “las experiencias vividas”, “las experiencias en cursos y/o concursos” y “las malas audiciones”. Esta relación de experiencias, que repercuten positiva o negativamente en la autoestima y motivación

de los estudiantes, se relaciona con lo que en los estudiantes hemos denominado “los propios logros”.

Hay “otros contextos” apuntados por los profesores que, desde lo investigado en esta tesis, no podemos considerar significativos, aunque quizás podrían ser motivo de ulteriores investigaciones; nos referimos a la influencia de “los ídolos musicales” o “las redes sociales”.

Por su parte, **los expertos**, al señalar la influencia de los contextos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la INMU del estudiante, destacan la gran influencia del profesor de Música -que suele ser el profesor de instrumento del alumno-, durante la etapa que pasan juntos, considerando fundamental la buena relación que se establezca entre ambos.

En la tabla 25 presentamos, esquemáticamente, las influencias en la elaboración del autoconcepto musical, señaladas por estudiantes, profesores y expertos.

| Estudiantes (Itinerario 2º) | Profesores y Expertos (Itinerarios 3º y 4º) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Las expresiones de los otros que indican expectativas musicales, especialmente las de los profesores de Música - Los propios logros - Las demandas musicales - La participación en conciertos grupales | <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores de Música - Las experiencias vividas |

Tabla 25. Conclusiones. Influencias en la elaboración del autoconcepto

Como podemos observar en la tabla 25, coinciden estudiantes, profesores y expertos en que las opiniones de los otros, en especial la del profesor de Música, es lo que más influye en la elaboración del autoconcepto musical del estudiante. A ello hay que unir la influencia de los logros y experiencias musicales. Esto confirma la

opinión de Elliot (1997) para quien “las personas que logran a menudo auto-crecimiento y flujo, suelen tener niveles más altos de autoestima que aquellos que obtienen un flujo poco frecuente” (p. 24). Así mismo, respecto a las fuentes en las que elaboramos el autoconcepto, los resultados coinciden con la aportación de González-Pienda, *et al.* (1997) que señala, entre otras: “los otros significativos”, “el proceso de comparación social e interna” y “los estados afectivo-emocionales propios” (p. 280).

12.1.6. Actitudes docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo efectivo de la INMU en los escolares

Esta investigación muestra también la estrecha relación que existe entre las estrategias de enseñanza–aprendizaje y las actitudes docentes. Se puede afirmar que no hay buena estrategia en sí misma, si no va acompañada de unas actitudes docentes que la favorezcan, hasta el punto de que la actitud docente condiciona la estrategia.

Las **actitudes docentes más valoradas por los estudiantes** son: que el profesor comprenda al alumno y le anime para seguir estudiando; que sea positivo, ameno, se prepare con interés la clase y disfrute con lo que enseña; que ayude a avanzar rápido, exija adecuadamente y se haga inteligible para el estudiante. Rechazan, en consecuencia, las actitudes contrarias.

Para los expertos, las actitudes y estrategias aparecen unidas. Las principales son: estimular la motivación del estudiante, mostrándole el sentido de su aprendizaje y ofreciéndole un repertorio musical que incluya obras atractivas para él; fomentar la creatividad y la libre expresión musical a través de la improvisación y el juego; disfrutar enseñando; utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo, porque favorecen el intercambio de opiniones, son eficaces, desarrollan la escucha y fomentan la paciencia con los demás; fomentar la cultura musical, sobre todo a través de la escucha de la música y utilizar una pedagogía positiva y dinámica consistente

en pasarlo muy bien, seguir creciendo y aprendiendo también de los alumnos; acoger todas las ideas y utilizar técnicas centradas en la práctica musical y la improvisación. Por último, los expertos que trabajan en el Conservatorio, a nivel superior, observan la necesidad de la interdisciplinariedad entre el equipo docente, para promover de forma integrada las competencias musicales del estudiante.

En la tabla 26 presentamos un esquema de las actitudes expuestas. Como puede observarse, las principales actitudes docentes para el desarrollo de la INMU detectadas en los estudiantes han sido confirmadas por los expertos. Principalmente hacen referencia a la comprensión, valoración y adecuada exigencia del profesor hacia el estudiante, así como al uso de una pedagogía positiva y dinámica.

| Estudiantes (Itinerario 2º) | Expertos (Itinerario 4º) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Que se preocupe por sus estudiantes, los comprenda y anime - Que sea positivo y ameno - Que se prepare las clases y disfrute - Que ayude a avanzar rápido y exija adecuadamente - Que se haga inteligible | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular la motivación - Favorecer la libre expresión musical - Ofrecer un repertorio musical que incluya obras atractivas para el estudiante - Fomentar la creatividad a través de la improvisación y el juego - Disfrutar enseñando - Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo - Fomentar la cultura musical - Utilizar una pedagogía positiva y dinámica - Interdisciplinariedad entre el equipo docente para promover de forma integrada las competencias musicales del estudiante |

Tabla 26. Conclusiones. Actitudes docentes

En esta tesis defendemos que las estrategias procedimentales, las que fomentan la práctica musical, son las que mejor pueden desarrollar la competencia musical de un sujeto, y que las estrategias de aprendizaje cooperativo son eficaces para el desarrollo de la INMU en los estudiantes.

En la tabla 27 presentamos las **estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música**, destacadas por los **estudiantes** y utilizadas por los **profesores de Música**.

| Estudiantes (Itinerario 2º) | Profesores (Itinerario 3º) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Hacer amena la técnica musical: <ul style="list-style-type: none"> ○ Utilizar metáforas ○ Contar curiosidades ○ Poner ejemplos ○ Utilizar recursos tecnológicos ○ Hacer juegos ○ Enseñar conceptos con canciones ○ Organizar concursos musicales - Enseñar piezas que les gusten - Retarles a sacar melodías de oído - Dejarles tiempo para estudiar | <ul style="list-style-type: none"> - Alternar la teoría y la práctica con: <ol style="list-style-type: none"> 1. Audiciones musicales 2. Tocar un instrumento 3. Organizar orquestas 4. Cantar 5. Organizar conciertos 6. Danzar 7. Crear teatro musical 8. Dirigir una obra musical 9. Asistir a conciertos 10. Solfear 11. Componer canciones 12. Copiar música 13. Improvisar melodías 14. Otras |

Tabla 27. Conclusiones. Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música, destacadas por estudiantes y utilizadas por profesores

Casi todas las **estrategias didácticas destacadas por los estudiantes**, hacen referencia a la enseñanza amena de la música, resaltando aspectos como tocar piezas que les gustan, utilizar metáforas, contar curiosidades, poner ejemplos, utilizar recursos tecnológicos, hacer juegos, aprender conceptos con canciones y organizar concursos musicales. También demandan que se les enseñen piezas atractivas, se les rete a sacar melodías de oído y que, en algún momento, se les deje tiempo para estudiar.

Los profesores, por lo general, no centran la asignatura únicamente en aspectos teóricos, sino que alternan teoría práctica, empleando tanto las estrategias individuales como las grupales. Las estrategias concretas que utilizan en el aula, hacen referencia a la escucha de la música, destacando las “audiciones musicales”;

seguidamente destacan la práctica musical de interpretación: “tocar un instrumento”, “organizar conciertos y orquestas” y “cantar”. Sin embargo, la danza es practicada por muy pocos. Respecto a la creación de algún teatro musical o a la improvisación de melodías, sólo es destacado por un tercio aproximado de los profesores, lo que indica que las técnicas creativas todavía son poco cultivadas por los profesores de Música. Por último, todo lo que se refiere al aprendizaje del lenguaje musical: “solfear” y “copiar música”, es cultivado por casi la mitad de los profesores. Lo mismo ocurre con ciertas actividades extraescolares, como asistir a conciertos.

Los datos muestran que los profesores de Música utilizan cada vez más las estrategias prácticas y grupales, tan defendidas por Elliot (1997), para el que a “musiquear” se aprende “musiqueando”, y por Dowling (1998), quien resalta que “hay que brindar tanto aprendizaje procedimental como sea posible para la adquisición de las habilidades de audición” (p. 38). Sin embargo, los profesores todavía no responden a las demandas de los estudiantes, pues utilizan poco las estrategias creativas y casi nada los recursos tecnológicos.

12.1.7. Influencia de los diversos contextos del sujeto en el desarrollo de su INMU

Contexto familiar

Tanto los **profesores de Música** como los **expertos** consideran que el contexto familiar es el más influyente para comenzar el estudio de la música. Esto se confirma con las aportaciones de los **estudiantes** de instrumento, quienes manifiestan que en sus inicios musicales la principal influencia la recibieron de la familia.

En general, los **estudiantes** de instrumento recibieron algún tipo de estimulación precoz de forma más o menos sistematizada. Este aspecto es destacado por los **expertos** del panel Delphi, como favorecedor del desarrollo de la INMU,

coincidiendo con Hargreaves (2002), que mantiene la idea de que cuanto antes se inicie al niño en la música, las posibilidades de desarrollar habilidades musicales, son mayores, incluso la posibilidad de lograr el oído absoluto.

El padre y/o la madre son los que principalmente suelen aconsejar el instrumento que ha de tocar el estudiante y los que facilitan los medios para su formación. Todos cuentan con, al menos, un instrumento en su casa, incluso, varios de ellos tienen más de dos. En casi todas las familias de los estudiantes, algún miembro o pariente cercano toca un instrumento musical. Todo ello denota el interés musical del contexto familiar que les rodea.

Los expertos resaltan lo importante que es, en la formación de los músicos, que se sientan apoyados por la familia. Coinciden en que no es necesario que provengan de familias con tradición musical, pero la experiencia les muestra que suelen provenir de entornos familiares en los que, al menos, se valora mucho su cultivo; así mismo, consideran que es en la familia donde más fácilmente puede surgir, en el sujeto, una sensibilización y acercamiento al mundo cultural, por ello es importante que, en ella, se escuche música de todo tipo.

Contextos de enseñanza-aprendizaje de la música

Dentro del contexto educativo escolar, la principal referencia para los **estudiantes** suele ser el profesor o profesora de Música correspondientes, como ya se ha expuesto anteriormente al referirnos a las influencias en la elaboración del autoconcepto musical. Los **expertos** confirman tal influencia, aunque se refieren al profesor de Música del instrumento, más que al del Centro Escolar, por ello señalan que es muy importante la buena relación que se establezca entre ambos.

Según los **estudiantes**, los eventos que se celebran en los centros escolares también son motivo de desarrollo musical. Sin embargo, no es el contexto escolar el que más potencia el estudio de un instrumento musical. En general, valoran las

aportaciones de la asignatura de Música, aunque los estudiantes con más nivel de estudios musicales suelen ser menos positivos al respecto.

Hemos constatado que muchos estudiantes estuvieron tentados de abandonar, o lo hicieron, los estudios del instrumento, bien por falta de tiempo, o por no sentirse capaces de compaginarlos con los escolares. Otros optaron por aprender a tocar el instrumento elementalmente y luego seguir por *hobby*. Esta realidad la confirman los **expertos**, al señalar que un porcentaje de alumnos suele abandonar los estudios profesionales hacia los 15 o 16 años de edad. Por ello consideran fundamental la influencia de la familia y del profesor de instrumento en esos momentos.

Contexto socio-económico

Según los **estudiantes**, el contexto social en el que estudian influye, sobre todo, en el nivel de oportunidades, porque el estudio de instrumento implica unos gastos que no todas las familias pueden permitirse. Casi todos afirman que han tenido oportunidades suficientes para formarse; entre sus argumentos destacan que los padres les han iniciado en la música desde pequeños, facilitándoles todo y, en los casos en que han sido ellos los que han solicitado estudiar música, les han comprado el instrumento musical y les han apoyado en todo. Por otra parte, varios señalan que asisten a espectáculos de tipo musical, lo que implica un gasto económico. En este sentido, consideramos significativa la diferencia numérica de la muestra de estudiantes del itinerario 2º, en cada uno de los centros escolares seleccionados; donde hemos encontrado más adolescentes realizando estudios de música, ha sido en el Centro Privado.

Los **expertos** confirman la influencia de este contexto argumentando que el estudio de un instrumento musical requiere de unos condicionamientos no sólo económicos, sino también de espacio apropiado en la casa, que no siempre están al alcance de todas las familias. Y añaden que, cuando hay medios económicos, se favorece la asistencia a actividades culturales de tipo musical y artístico que, por lo general suponen un coste económico significativo para una familia media-baja. En

este aspecto, consideramos que enriquecen la reflexión de Hargreaves (2002), para quien no están claros sus efectos sobre el desarrollo musical.

Otros contextos

La influencia de la música actual es notable en los **estudiantes** entrevistados que tocan instrumentos clásicos, aunque hemos constatado que también suelen escuchar música clásica.

Los amigos dedicados a la música son un poderoso acicate para avivar y mantener el interés y la motivación para estudiar el instrumento. Esto queda confirmado por los **profesores de Música**, pues consideran que los amigos y los medios de comunicación tienen una influencia mayor que el ambiente escolar.

Podemos concluir que la influencia de los diversos contextos en el desarrollo de la INMU de un estudiante queda confirmada con las aportaciones de los estudiantes, profesores y expertos musicales. La principal influencia proviene de la familia. Del contexto educativo escolar, lo más destacado es la influencia del profesor de Música. La valoración de las clases escolares de Música es proporcionalmente inversa al nivel de estudios musicales; los estudiantes con mayor nivel consideran que no les aporta casi nada. El nivel socioeconómico es un importante condicionante para que se pueda estudiar música y repercute fundamentalmente en el nivel de oportunidades del estudiante, lo que confirma la idea de Gardner (2004) para quien, “la medida con que se expresa públicamente el talento, depende del medio en el que vive uno” (p. 137). Respecto a la influencia de otros contextos, lo que más influye es la música actual y las amistades musicales.

12.1.8. Aspectos significativos del rendimiento académico de los estudiantes de instrumento

El rendimiento académico global de los **estudiantes** se encuentra en torno a una media de notable. Las áreas de preferencia varían mucho de unos a otros, aunque el mayor número se inclina por las de ciencias, no podemos establecer ninguna relación específica con la INMU; así mismo, existe una destacada preferencia por los idiomas, lo que podría relacionarse con el buen oído.

Los **expertos** confirman que los estudiantes de instrumento suelen ser responsables y obtener buen rendimiento, y que algunos son brillantes en todo.

12.1.9. Aspectos de la Inteligencia Musical que se relacionan con el desarrollo de las otras inteligencias

En esta tesis se refleja que la INMU repercute en la capacidad cognitiva “global” de un sujeto, lo que no se puede afirmar es que exista una relación significativa entre la INMU y una u otra de las inteligencias.

En cuanto a la relación de la INMU con la inteligencia lógico-matemática, los **expertos** apuntan que la INMU desarrolla la capacidad de abstracción; utiliza estrategias de resolución de problemas y que el ritmo tiene un profundo sentido matemático. Este aspecto justifica nuestra crítica al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre sobre la contribución de la Música a la adquisición de las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria. Así mismo, se confirman las tesis de algunos autores citados en nuestra investigación, como Giménez (2009), que relaciona matemáticas y música o Lacárcel (2003), que afirma que la música estimula las capacidades de abstracción, relacionándose muy positivamente con el desarrollo de los aprendizajes matemáticos y la visión espacial. Gardner (1983) no cree que exista clara relación entre ambas inteligencias, porque las tareas del músico y del matemático son muy diferentes, aunque reconoce que “para apreciar la

operación de los ritmos en la obra musical, es necesario que el individuo posea cierta competencia numérica básica (...) Pero esto se mantiene como razonamiento matemático sólo en una categoría hasta cierto punto baja” (Gardner, 1983, p 165).

En cuanto a la relación de la INMU con la inteligencia lingüística, los expertos justifican cierta similitud en que ambas desarrollan la capacidad de expresión de la persona y en que promueven la memoria. Tal relación confirma, de algún modo, la idea de Gardner (1983) al respecto.

La relación de la INMU con las inteligencias personales ha quedado justificada con diversos objetivos de esta tesis. Los expertos han apuntado muchas actitudes de tipo personal insistiendo en que la música desarrolla la sensibilidad. Por todo ello, se confirma la aportación de Gardner (1983), quien establece una relación clara entre la INMU y las inteligencias personales.

12.2. Conclusiones generales

Teniendo en cuenta las aportaciones anteriores, presentamos las conclusiones generales de la Tesis:

1. Definimos la INMU como un componente importante de la capacidad intelectual del sujeto, como una forma práctica de expresión y comunicación a través de la música, a la que denominamos: capacidad, competencia o Inteligencia Musical. Potencialmente, está presente en todas las personas y, en su desarrollo, influye el contexto que rodea al sujeto. Así mismo, puede presentarse de un modo singular en algunos sujetos, porque nazcan con un don especialmente destacado para la música, de modo que careciendo de algunas funciones intelectuales tienen muy desarrolladas algunas formas de conocimiento musical, como es el caso de los sujetos con síndrome de Williams. Se manifiesta a través de competencias o formas prácticas de expresar la música, a las que hemos denominado indicadores musicales, que fundamentalmente hacen referencia a la composición, a la escucha y a la comprensión, ejecución y transmisión del lenguaje musical. Su desarrollo repercute positivamente en la personalidad del sujeto.

2. Consideramos, en todo caso, indicadores claros de INMU, la habilidad para ejecutar música con un instrumento, la capacidad de disfrutar escuchando o practicando música, la capacidad para crear o modificar música, la capacidad auditiva, la capacidad para marcar y seguir el ritmo musical, la capacidad para cantar y la capacidad de leer e interpretar el lenguaje musical.

3. La práctica musical desarrolla una amplia gama de actitudes personales, tanto de tipo cognitivo como afectivo o conductual. Por ello se puede afirmar que el desarrollo de la INMU favorece el de las inteligencias personales, con especial incidencia en la autoestima del sujeto y en su capacidad de trabajar cooperativamente.

4. El perfil de un estudiante de instrumento musical responde a las siguientes características: posee alto nivel de motivación; es disciplinado, responsable, exigente

y capaz de obtener buen rendimiento académico; puede caer en el perfeccionismo; suele compaginar el estudio de la música, a la que dedica gran parte de su tiempo, con diversos intereses sociales y culturales; es sensible y capaz de disfrutar con la música a un nivel más elevado que otras personas, al captar o percibir aspectos imperceptibles para otros.

5. El autoconcepto musical de un sujeto se forma con las propias creencias sobre sus posibilidades musicales; está condicionado por las opiniones de los otros, en especial las de los diversos profesores de Música, y por sus logros y experiencias musicales.

6. Las principales actitudes docentes para el desarrollo de la INMU hacen referencia a la comprensión, valoración y adecuada exigencia del profesor hacia el estudiante, así como al empleo de una pedagogía positiva y dinámica. Condicionan el éxito o fracaso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas.

Los profesores de Música cada vez utilizan más estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en la práctica musical y en el trabajo cooperativo, sobre todo las que hacen referencia a la escucha de la música y a la interpretación, ya sea instrumental o vocal. Tanto el aprendizaje del lenguaje musical, a través del solfeo como las actividades culturales extraescolares (asistencia a conciertos), son estrategias promovidas únicamente por un sector del profesorado. La danza se promueve muy poco en las aulas de Secundaria. En general, los profesores todavía utilizan poco las estrategias creativas y casi nada los recursos tecnológicos.

7. La principal influencia en el desarrollo de la INMU de un estudiante, proviene del contexto familiar, destacando la importancia de la estimulación musical temprana. En el contexto educativo escolar, la figura del profesor de Música adquiere una relevancia especial. Las amistades dedicadas a la música repercuten positivamente en la motivación y esfuerzo de los estudiantes de instrumento. El nivel socioeconómico condiciona las oportunidades para que un estudiante pueda desarrollar su carrera musical.

8. El rendimiento académico de los estudiantes de instrumento musical suele situarse en torno a una media de notable o sobresaliente. Las áreas de preferencia varían mucho de unos a otros, no pudiendo establecerse ningún aspecto directamente relacionado con la INMU, aunque existe cierta preferencia por los idiomas -lo que podría relacionarse con el buen oído- así como por las áreas de ciencias.

9. La INMU repercute en la capacidad cognitiva “global” de un sujeto. Los datos revelan “cierta relación” con algunas inteligencias: con la lógico-matemática, en cuanto que la práctica musical desarrolla la capacidad de abstracción, utiliza estrategias de resolución de problemas y el ritmo tiene un profundo sentido matemático; con la lingüística, porque en ambas inteligencias es fundamental la capacidad de expresión y la memoria; con las inteligencias intrapersonal e interpersonal, porque la práctica musical desarrolla actitudes que favorecen el crecimiento personal. La música es comunicación e implica y desarrolla la sensibilidad en el intérprete, además educa en el respeto hacia los otros y “lo otro” incrementando la colaboración y la integración en el grupo. La música educa también en el silencio y la interioridad.

12.3. Aportaciones de la Tesis

Creemos que nuestra tesis puede contribuir a familiarizar a los docentes, alumnos y familias con la importancia de la INMU en el desarrollo integral de la persona. Las actitudes que potencia la práctica musical no las desarrollan tan explícitamente las inteligencias tradicionales (lógico-matemática y lingüística). Por ello consideramos necesario mantener y valorar la práctica musical entre los escolares. Esto supone, de alguna manera, una llamada a las Administraciones educativas para que favorezcan, con todo tipo de recursos, su desarrollo en la escuela desde los primeros niveles de enseñanza.

Hemos podido constatar los esfuerzos del profesorado de Música de Secundaria por integrar la práctica musical en el aula y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan el trabajo cooperativo y favorecen la motivación. Sin embargo, es necesario que los docentes promuevan más la creatividad de los alumnos y el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza musical. Así mismo, el profesorado necesita actualizarse en aspectos pedagógicos que todavía desconoce, como el nuevo concepto de INMU, o la autorregulación.

Hemos acuñado la expresión “autoconcepto musical”, porque consideramos que destaca una dimensión importante de la persona y que, concretamente, en un estudiante de música, merece ser tenido en consideración, tanto por parte del propio sujeto como de sus educadores, para potenciarlo en orden a un eficaz desarrollo de su INMU.

12.4. Propuestas de investigación

La investigación sobre la Inteligencia Musical en nuestro país, está todavía en sus inicios, como muestra la escasez de tesis doctorales y artículos científicos sobre el tema. Creemos que esta tesis puede suponer una aportación de interés, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, al tiempo que plantea nuevos interrogantes, suscitando propuestas de investigación.

Hemos concluido que la práctica musical escolar desarrolla actitudes positivas en los estudiantes, y que la infancia es un momento privilegiado para el desarrollo de las habilidades y destrezas asociadas a la INMU. Por ello, consideramos necesario preguntarnos e investigar cómo se está promoviendo la INMU en los primeros niveles de enseñanza escolar.

El autoconcepto musical de un sujeto, entendido como las propias creencias sobre sus posibilidades musicales, hemos constatado que condiciona el desarrollo de su INMU. Creemos que sería interesante realizar investigación de casos sobre ello.

Es necesario interrogarse sobre la relación de la competencia musical o INMU con las competencias asociadas a otras inteligencias múltiples, tales como la competencia matemática, lingüística, corporal y espacial, realizando investigaciones *ad hoc*.

Se ha afirmado que los músicos, al manejar bien su instrumento musical, desarrollan habilidades útiles para la resolución de problemas técnicos de otra índole; nos preguntamos si tienen especial facilidad para el manejo de aparatos electrónicos. Sería un tema de investigación analizar la relación existente entre la INMU y lo que empieza a denominarse “inteligencia tecnológica”, por ejemplo.

El uso de las nuevas tecnologías en la educación, suscita muchos interrogantes. Sería un interesante y amplio campo de investigación preguntarnos cómo potenciar la INMU a través de ellas, e investigar qué experiencias eficaces se están llevando a cabo en la educación escolar musical.

El aumento de los video-juegos musicales suscita el interrogante de su eficacia en el desarrollo de la INMU. Se podrían investigar las destrezas musicales que desarrollan.

Respecto a la influencia de los contextos en el desarrollo de la INMU, cabe preguntarse e investigar qué repercusión tienen “los ídolos musicales” o “las redes sociales” en el desarrollo de la INMU del sujeto.

Parece que el contexto socioeconómico condiciona, aunque quizás no determina, el desarrollo de la INMU en un sujeto. Es necesario seguir investigando hasta qué punto influye en los escolares actuales, para dedicarse o no a la música.

Hoy se exige al educador el trabajo por competencias. Podría ser un campo de investigación analizar en qué medida las competencias que actualmente se programan en los materiales didácticos escolares, -muchos de ellos, virtuales-, contribuyen a desarrollar la INMU.

En el campo de la educación especial, se suscitan muchos interrogantes en relación con las habilidades musicales en sujetos con patologías, como es el caso de los que tienen el síndrome de Williams, entre otros. Es necesario seguir investigando cómo potenciar capacidades cognitivas de tipo lógico, lingüístico, corporal, espacial y personal a través de las habilidades o destrezas musicales que poseen esos sujetos.

En esta tesis se han establecido indicadores de INMU. Sería un amplio campo de investigación realizar un seguimiento de dichos indicadores en sujetos concretos, a lo largo de una etapa educativa.

Esta tesis, ha reafirmado nuestra convicción de que el trabajo del profesor, investigando su propia práctica docente, es en sí mismo generador de actitudes y estrategias encaminadas a la mejora educativa. También confirmamos la riqueza humana que aporta la investigación cualitativa. Por ello, retamos al profesorado en general y, de modo concreto a los docentes de Música, para que realicen investigación-acción con sus estudiantes, como medio de enriquecimiento y

desarrollo personal, como aportación a la calidad educativa de los centros escolares y, en último término, como medio de fomento y desarrollo de la INMU.

CUARTA PARTE

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

La Bibliografía que presentamos contiene todos los materiales leídos y usados para la investigación y la redacción del informe incluyendo algunos que, aunque no los hemos citado en el texto, nos parece oportunos aportarlos por la contribución teórica que nos han aportado al tema.

Para todas las referencias bibliográficas hemos seguido la normativa de la APA (*American Psychological Association*) según la interpretación que realiza Andrea Giráldez (2006) en su artículo: Revisión de la literatura de investigación: fuentes documentales.

Para citar las obras de Gardner, hemos optado por utilizar la fecha de publicación de la obra original en lugar de la fecha de publicación del libro consultado, por considerarla más significativa para el contexto de esta investigación.

AGUILAR, N. (2010). Los adolescentes y la música clásica. Recuperado el 25 de mayo, 2010, de <http://www.filomusica.com/filo86/adolescentes.html>

ALBRECHT, K. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia del éxito*. Barcelona: Vergara.

ALCOCER, J., BRAVO, V., CALVO, A., Y ROSELLÓ, E. (2007). Cómo suena la ESO. *Cuadernos de Pedagogía* 365, 68-70.

ALEGRET, M. (2005). *La creación musical a través de la información: estudio de un caso en primer ciclo de Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

- ALLPORT, G. W. (1977). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ALSINA, M. Y GODOY, J. (2009). Competencias creativas en el aula de música. *Eufonía: Los coros infantiles*, 45, 98-107.
- ALSINA, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 30, 23-37.
- ALTENMÜLLER, E., GRUHN, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 10, 51-76.
- ÁLVARES, D. (1998). *La percepción musical en los escolares: relaciones con la Psicología Cognitiva-Evolutiva y la Pedagogía Musical*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- ARAMBERRI, M. J. (2003). *Comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical. Estrategias metacognitivas implicadas*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia,
- ARANGUREN, A. I. (2009). *Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y estrategias docentes desde el área de música en la comunidad foral de Navarra*. Tesis doctoral. Universidad Pública de Navarra, España.
- ARANGUREN, A. I. Y JIMENO, M. (2009). Los coros infantiles como contextos de aprendizaje y su proyección sociocultural. *Eufonía: Los coros infantiles*, 45, 19-29.
- ARMSTRONG, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós. (Versión original en inglés: *Multiple Intelligences in the classroom*. Virginia: ASCD, 2000).
- ARÓSTEGUI, J. L. Y RUSINEK, G. (2010). *Haciendo amigos (y enemigos): Qué es y qué no es investigación en educación musical*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad

para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

ARVELO, A. (DIR.) (2006) *Tocar y Luchar*. [Vídeo]. Venezuela: Explorart.

ARZOLA, R. A. (2009). Enfoque de Sistemas. Recuperado el 7 de mayo, 2010, de <http://www.monografias.com/trabajos25/enfoque-sistemas/enfoque-sistemas.shtml>

AUH, M. (2003). Preservice students' self-perceptions of confidence in teaching music and their relations to liking music and musical experiences, *Proceedings of the Fourteenth Australian Society for Music Education Conference*, July 4-8, Australia: Darwin.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BALBI, E. R. (2004). *El método Delphi por The Futures Group*. Buenos Aires. Recuperado el 18 de septiembre de 2010 de: http://www.politicaspublicasysalud.org/.../futures_group_metodo_delphi.pdf

BALSERA, F. J. (2006). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

BARENBOIM, D. Y SAID, E. W. (2002). *Paralelismos y paradojas. Reflexiones sobre música y sociedad*. Barcelona: Debate.

BENTLEY, A. (1967). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Víctor Lero.

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

BERMELL, M. A. Y ALONSO, C. V. (2006). Las agrupaciones musicales como reforzadores del rendimiento escolar. *Música y Educación. Revista trimestral de*

pedagogía musical, 66, 33-50. Recuperado el 16 de febrero de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es>

BERMÚDEZ, M. P. (2003). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

BERNAL, S. Y BALSERA, F. J. (2009). Hacer música en grupo: una experiencia común a todas las enseñanzas. *Comunicación presentada en el Encuentro de profesores de Música: "Música en el aula: Todo un arte"*. Madrid: 8-9 mayo. SM y SEM-EE.

BERNSTEIN, L. (2002). *El maestro invita a un concierto*. Madrid: Siruela.

BETÉS DE TORO, M. (COMP.) (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata.

BETÉS DE TORO, M. Y PLIEGO DE ANDRÉS, V. (2000). Psicopatología y creatividad musical. En M. Betés de Toro (Comp.). *Fundamentos de Musicoterapia* (pp. 217-225), Madrid: Morata.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

BISQUERRA, R. (COORD.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

BLAKEMORE, S. J. Y FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel. (Versión original en inglés: *The learning brain*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd., 2005).

BRASLAVSKY, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

BRESLER, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la Música escolar como género en su micro y macro contexto. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(1). Recuperado el 10 de febrero, 2006 de <http://www.ucm.es/info/reciem>

BRESLER, L. (2006a). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical En Díaz, M. (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical, 064-103*, (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.

BRESLER, L. (2006b). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. En Díaz, M. (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical, 064-103* (pp.83-99). Madrid: Enclave Creativa.

BRESLER, L. (ed.) (2007). *International handbook of research in arts education*. New Cork: Springer.

BRONFENBRENNER, U. (2010). Biografía. Recuperado el 7 de mayo, 2010, de http://es.wikipedia.org/wiki/Urie_Bronfenbrenner

BRUNER, J. S. (1964/1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUNER, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* Madrid: Alianza. (Versión original en inglés: *Acts of Meaning*, 1990).

BURNARD, P. (2004). Making musical learning visible: Using vídeo stimulated reflection to examine the intersecting sound worlds of teacher-pupil thinking. En A. Giráldez; M. J. Aramberri; F. Bautista; M. Díaz; L. Hentschke y M. Hookey (eds.): *Proceedings from the 26th World Conference of the International Society for Music Education [CD-ROM]*. Madrid: Enclave Creativa.

BURNARD, P. (2004b). A damaged dream? Adolescent realities and changing perspectives on school music. En P. Shand. (ed.). *Music in Schools and Teacher Education in the 21^o century*. International Society for Music Education (ISME), University of Western Australia Press, pp. 104-114.

BURNARD, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(2). Recuperado el 5 de mayo de 2006, de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

CAIN, T. (2005). Lo que aprendí de Alan. Un caso de cambio en la formación inicial del profesorado. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(5). Recuperado el 20 de enero, 2006 de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

CAMPOS, J. (2002). Sistemas prácticos para la realización de ensayos en el aula de Secundaria. *Revista electrónica: Música y Educación* 52, 75-98. <http://dialnet.unirioja.es>. Recuperado el 4 de noviembre de 2009.

CAÑAS O. L. (1998). *Orientación de la educación musical en centros de enseñanza Secundaria en Colombia: desarrollo de una intervención*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma. [http://pci204.cindoc.csic.es/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=cindoc/tesis.in\]/](http://pci204.cindoc.csic.es/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=cindoc/tesis.in]/)

CARBAJO, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música en Educación Primaria. Autopercepción de competencias profesionales y la práctica del aula*. Tesis doctoral. Murcia.

CEÑAL, L. (2009). *Patrimonio musical en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Póster presentado en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

COAEM (2011). La música en la educación general. Confederación de Asociaciones de Educación Musical. Gijón. Recuperado el 11 de enero, 2011 de perso.wanadoo.es/apmaragon/Noticias/Coaem%207_5_5.doc

COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. L. (2002). *Dentro-fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLGRASS, M. (2005). Compositores y jóvenes músicos: ¿Un recurso creativo futuro? *Eufonía*, 35, 34-43.

COLGRASS, M. (2005). Compositores y jóvenes músicos: ¿Un recurso creativo futuro? *Eufonía*, 35, 34-43.

COLWELL, R. (1970). *Music achievement test*. Chicago: Follet.

COLWELL, R. (Ed.) (1992). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer.

COLWELL, R.; RICHARDSON, C. P. (Eds.) (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

CONTRERAS, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

CORKILLE, D. (1992). *El niño feliz* (12ª ed.). *Su clave psicológica*. Barcelona: Gedisa. (Versión original en inglés: *Your Child's Self-Esteem*. Nueva York: Doubleday Comp., 1970.

CREMADES, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

D'ANGELO, E. (2004). *Distintos Modelos de Investigación en Ciencias Sociales: una revisión desde el campo educativo*. Manuscrito no publicado.

DAVIDSON, J. W., HOWE, M. J. A., MOORE, D. G. Y SLOBODA, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 (4), 399-412.

DE GREGORIO, A. (1997). La educación en valores en el proceso de personalización de los alumnos. En A. de Gregorio, J. Elzo, P. Ferreirós, P. Laghi y R. Pérez Juste, *La educación en valores* (pp. 95-122). Madrid: PPC.

DE LA CRUZ, T. (1971). *Obras de Santa Teresa de Jesús*. Burgos: El Monte Carmelo.

DELALANDE, F. (2005). La invención musical, del nacimiento a la adolescencia: contexto histórico, tecnológico y social. *Eufonía*, 35, 57-67.

DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.

DEL CAMPO, P. (Coord.) (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarú – Música, Arte y Proceso.

DEL POZO, M. (2005). *Una experiencia a compartir. Las Inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat*. L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona: Altés.

DEL POZO, M. (2009). *Aprendizaje inteligente*. L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona: Altés.

DEL RÍO, D. (1980). *Aptitudes musicales de la población escolar española*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

DELVAL, J. (1996). *La adolescencia*. Madrid: Siglo XXI.

DESPINS, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.

DÍAZ, M. (2005). Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. *Eufonía*, 35, 68-80.

DÍAZ, M. (2006). Proceso de investigación. En Díaz, M. (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical, 064-103*, 102-116. Madrid: Enclave Creativa.

DÍAZ, M. (2010, junio). Investigación musical y práctica educativa: la unión hace la fuerza. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

DILLON, S. (2005). El profesor de Música como gestor cultural. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(3). Recuperado el 20 de enero, 2006 de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

DOWLING, W. J. (1982). Melodic information processing and its development, en D. Deutsch (ed.): *The psychology of music*. Nueva York. Academi Press.

DOWLING, W. J. (1998). Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical. *Orpheotron*, 4, 23-40. Buenos Aires: Conservatorio Alberto Ginastera.

EISNER, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós educador, 115. (Versión original, 1973).

EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ELLIOT, D (1997). Música, Educación y Valores en V. Hemsy de Gainza (Ed.) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

EPSTEIN, J. S., PRATTO, D. J. Y SKIPPER, J. K. (1990). Teenager, behavioral problems, and preferences for heavy metal and rap music. A case study of a southern middle school. *Deviant Behavior*, Vol 11 (4), 381-394.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza En Wittrock, M. C. (Comp.) *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

ESCUDERO, P. (1986). La educación musical en España. *I Simposio nacional de didáctica de la Música*. Madrid: Universidad Complutense.

ESPIGARES, M. J. (2009). *Educación musical con TIC para centros de Secundaria: evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (el modelo Bordón)*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

EVERTSON, C. M. Y GREEN, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303- 421). Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ, J. Y CÁRDENAS, I. (2004). *Compilación actualizada de derecho educativo*. Madrid: Edebé.

FERNÁNDEZ VARELA, N. (2010): *Estrategias docentes para la educación musical en el primer ciclo de la E.S.O.* Tesis doctoral.

FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, M. R., PRIETO, M. D. Y FERRANDO, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 233, 5-19.

FERREIRÓS, P. (1997). Las concepciones actuales de educación moral. En A. de Gregorio, J. Elzo, P. Ferreirós, P. Laghi y R. Pérez Juste, *La educación en valores* (pp. 61- 94). Madrid: PPC.

FERRER, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía: Los coros infantiles*, 45, 30-38.

FERREROS, M. L. (2008). *Inteligencia Musical. Estimula el desarrollo de tu hijo a través de la música*. Barcelona: Cúpula.

FLANAGAN, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51, 4, (julio), 327-358. Reimpreso en Technique de L'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, XII (1954), 1 y 2, 3-27.

FLORES, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

FODOR, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid, Morata.

FORSYTHE, J. L. (1975). The effect of teacher approval, disapproval, and errors on student attentiveness: Music versus classroom teachers. En C. K. Madsen; R. D. Greer; C. H. Madsen, *Research in music behavior: Modifying music behavior in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

FREGA, A. L. (2005). ¿Componer música en la escuela? *Eufonía*, 35, 45-56.

FRIDMAN, R. (1988). *El nacimiento de la Inteligencia Musical*. Buenos Aires: Guadalupe.

GALERA, M. M. Y PÉREZ, J. (2008). La Investigación en Educación Musical en la Base de Datos ERIC. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 22. Recuperado el 21 de abril, 2010 de <http://musica.rediris.es/leeme>

GARCÍA NIETO, M. T. (2009). La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación* vol. 14, 141-157

GARDNER, H. (1983/2004). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed., 4ª reimpresión). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. (Versión original en inglés: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983).

GARDNER, H. (1993/2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós-Ibérica. (Versión original en inglés: *Multiple intelligences. The Theory in practice*. Nueva York: Basic Books, 1993).

GARDNER, H. (1999/2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós-Ibérica. (Versión original en inglés: *The Disciplined Mind*. Nueva York: Simon & Schuster, 1999).

GARDNER, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós-Ibérica. (Versión original en inglés: *Changing Minds. The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds*. Boston: Harvard Business School Press).

GARDNER, H. (2009). *La educación del futuro*. Conferencia ofrecida en el X Congreso de Escuelas Católicas. Toledo, 26-28 noviembre.

GEERTZ, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GIBSON, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. Nueva York: Appleton-CenturyCrofts.

GILLANDERS, C. Y MARTÍNEZ CASILLAS, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación*, 64, 85-104.

GIMÉNEZ, J. (Coord.) (2009). *La proporción: arte y matemáticas*. Barcelona: Grao.

GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

GIRÁLDEZ, A. (2006a). Revisión de la literatura de investigación: fuentes documentales. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical, 064-103* (pp.134-141). Madrid: Enclave Creativa.

GIRÁLDEZ, A. (2006b). Análisis e interpretación de los datos. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical, 064-103* (pp. 156-163). Madrid: Enclave Creativa.

GIRÁLDEZ, A. (2010). Qué “saben” de música los alumnos y alumnas de la ESO. Desafío y oportunidades del aprendizaje musical informal. *Eufonía* 50, 79-87.

GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GLOVER, J. (2004). *Niños compositores. 4 a 14 años*. Barcelona: Graó.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional* (19 ed.). Barcelona: Kairós. (Versión original en inglés: *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995).

GOLEMAN, D. (2007). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.

GÓMEZ-PARDO, M. E. (2000). *El lenguaje de la experiencia auditiva, la apreciación musical con propuestas didácticas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. [Versión electrónica]. *Psicothema*, 9 (2) 271-289

GONZALO, L. C. (2009). *Desarrollar la inteligencia emocional a través de la educación musical*. Comunicación presentada en el *Encuentro de profesores de Música: “Música en el aula, todo un arte”*. Madrid, 8-9 mayo: SM y SEM-EE.

GOODKIN, D. (1999). ¿Nos hace la música más inteligentes? *Revista “Orff España”* I, 6-11.

GORDON, E. (1965). *Musical Aptitude Profile Manual*. Boston: Houghton, Mifflin.

GREER, R. D. (1981). An operant approach to motivation and affect: Ten years of research in music learning. Trabajo presentado en el *National Symposium for the Application of Learning Theory to Music Education*, Ann Arbor, Michigan, Reston, Virginia, MENC.

GUBA, E. G. Y LINCOLN, I. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin N. K. Y Lincoln I. S. (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks (California): Sage.

HARGREAVES, D. J. (2002). *Música y desarrollo psicológico* (2ª ed.). Barcelona: Graó.

HEMSY DE GAINZA, V. (1997). Dos contribuciones al abordaje y comprensión de los procesos musicales. En P. Campo (Coord), *La música como proceso humano*. (pp. 115-140). Salamanca: Amarú – Música, Arte y Proceso.

HERNÁNDEZ, M. D. (2009). *Tesitura y repertorio vocal de los niños de 3 a 6 años en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Madrid: UNED

HERNÁNDEZ, M., LORENZO, O. Y HERRERA, L. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Eufonía*, 38, 112-119.

IBARRETXE, G. (2006). El conocimiento científico en educación musical. En Díaz, M. (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical*. 064-103, (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa.

JÄNCKE, L., SCHLANG, G. Y STTEINMETZ, H. (1997). Hand skill asymetry in professional musicians. *Brain and cognition*, 34 (3), 424-432.

JARILLO, M. C. (2007). Diversas voces al viento. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 62-64. Barcelona: Ciispraxis S.A.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y HOLUBEC, E. J. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

KLAUS ERNST, B. (1997). The development of Musikerleben in adolescence: How and why young people listen to music. En J. Deliége y J. Sloboda (Ed.) *Perception and Cognition of Music* (pp. 143-159) Hove. UK: Psychology Press,

KÜNG, H. (2008). *Música y religión. Mozart, Wagner, Bruckner*. Madrid: Trotta.

LACÁRCEL, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

LACÁRCEL, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 20-21, 213-226

LACOURT, A. (COORD.) (1977). *La pratique de la musicotherapie*. París.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.

LATORRE, A. (2004). La investigación-acción. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: la Muralla.

LAUCIRICA, A. (1998). *Los efectos del oído absoluto sobre el procesamiento del intervalo melódico temperado*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

LEIVA, M. A. Y MATÉS, E. M. (2002). La Educación Musical: Algo Imprescindible. *Revista de música culta Filomúsica*, 33º. Recuperado el 25 de enero, 2006 de <http://www.filomusica.com/filo33/educacion.html>

LEUNG, B. Y YING WONG, P. (2005). El autoconcepto de una profesora de Música de Secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza en un contexto desfavorecido. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(1). Recuperado el 21 de enero, 2006 de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

LEVITIN, D. J. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA

LLOPIS, E. Y HURTADO, J. (2007). Aprender mientras musicamos. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 50-54. Barcelona: Ciispraxis S.A.

MADSEN, C. K. Y FORSYTHE, J. L. (1973). Effect of contingent music listening on increases of mathematical responses. *Journal of Research in Music Education*, 21, 176-181.

MALBRÁN, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En Díaz, M. (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical*, 064-103, 32-58. Madrid: Enclave Creativa.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

MARINA, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

MARTÍN LÓPEZ, E. (2006). *Atención y aptitudes musicales en niños entre diez y doce años*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España.

MASLOW, A. H. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

MASSOT, I., DORIO, I. Y SABARIEGO, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: la Muralla.

MCGINN, M. R. (2009). La Ópera como Vehículo de Aprendizaje. Recuperado el 9 de junio, 2010 de <http://www.proyectolova.es/>

MEILI, R. (1986). *La estructura de la inteligencia. Análisis factorial y psicología del pensamiento*. Barcelona: Herder. (Versión original en alemán *Struktur der Intelligenz*, Verlag Hans Huber, Berna 1981).

MELLERS, M. (1946). *Music and society*. London: Dennis Dobson.

MENÉNDEZ, S. (2004). *Desarrollo Psicológico en el Contexto Familiar: Guía de Actividades Prácticas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Recuperado el 7 de mayo, 2010, de <http://www.uhu.es/64130/descarga/tema1.PDF>

MESANZA, J. (Coord.) (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

MIRALLES, R. (2009). Una ESO que suena muy bien. *Cuadernos de Pedagogía*, 394 (octubre) Barcelona, Ciispraxis S.A. Recuperado el 3 de noviembre, 2009 de http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_detalleArt.asp?idArt=13165&action=ver

MIYAZAKY, K. (1992). Perception of musical intervals by absolute pitch possessors. *Music Perception*, 9 (4), 413-426.

MORALES, L. (2008). *Música, educación e inmigración: La experiencia migratoria andina como valor cultural y musical en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.

MOTA, G. (2010, junio). La investigación como parte integrante de la formación de educadores musicales. Perspectivas y modelos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

MURRAY, K. C. (1972). *The effect of teacher approval/disapproval on the performance level, attentiveness, and attitude of high school choruses*. Tesis doctoral inédita. Florida State University.

NAKKACH, S. (1997). Estar creativos, estar conectados. En P. del Campo (Coord), *La música como proceso humano* (pp. 97-114). Salamanca: Amarú – Música, Arte y Proceso.

NEBRED, P. L. (1999). *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

NEBRED, P. L. (2009). *La Inteligencia Musical*. Bubok Publishing S. L.

NUNES, J. (2010). *El aprendizaje musical en una orquesta: Un estudio de caso*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

OCAÑA, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional en los maestros y maestras de educación musical*. Tesis doctoral. Granada.

OCAÑA, A. (2010, junio). Crear “óperas escolares”: más allá de la integración curricular, una propuesta de educación inclusiva. Póster presentado en *el Seminario Internacional de Educación Musical*. Madrid: Facultad de Educación de la Universidad Complutense.

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado el 28 de marzo, 2011, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

ÓDENA, O. (2005a). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. *Eufonía*, 35, 82-94.

ÓDENA, O. (2005b). Un estudio sobre creatividad musical en escuelas de Secundaria de Inglaterra. *Revista electrónica: Música y Educación*, 63, 99-108. Recuperado el 20 de enero, 2006 de <http://dialnet.unirioja.es>

ORIO, M. A. (2006). Educar para ser feliz. Un reto y una tarea *Diálogo*, 257, 20-28. Sevilla: Fundación Loyola.

ORIO, M. A. (2007, junio). Actitudes que desarrollan los alumnos de Secundaria al crear composiciones musicales en grupo. Comunicación presentada en el *Seminario de Música SCIEM*. Universidad Complutense. Madrid.

ORIO, M. A. (2008, junio). Actitudes que desarrollan los alumnos de Secundaria al crear composiciones musicales en grupo. Póster publicado en el CD del encuentro *Música en el Aula. Todo un Arte*. Madrid: Fundación SM.

ORIO, M. A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de Secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Educación Musical*, 6 (1).

ORIO, N (2000). *La enseñanza del folklore en los Colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

ORIO, N. (2002). El área de didáctica de la expresión musical. *Revista de Educación*, 328, 155-166.

ORIO, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre formación inicial del profesorado de educación musical para Primaria. Aplicación a la formación instrumental. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(3). Recuperado el 4 de noviembre, 2009 de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

ORIO, N. (2009). La investigación musical en España: tesis doctorales, y temática en la última década. *Eufonía. Los coros infantiles*, 45, 59-87.

ORIO, N. (2010). *La investigación de tesis doctorales en España: Temática y desarrollo de 1978 a 2009*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

ORIO, N. Y PARRA, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.

OROBIOGOICOECHEA, E. Y ARAMBURUZABALA, P. (2010). *Los contenidos actitudinales en la enseñanza de instrumento de nivel superior*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

ORTIZ, ALONSO, T. (2000). Temporalidad, música y cerebro. En M. Betés de Toro (Comp.) *Fundamentos de Musicoterapia* (pp. 97-101). Madrid: Morata.

ORTIZ MOLINA, M. A. (2004). Ecos del alumnado y profesorado en sus centros. *Música y Educación* nº 59, 47-58.

PALACIOS, F. (1997). *Escuchar*. Las Palmas: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

PASTOR, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía*, 26, 84-88.

PAYNTER, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

PEÑA DEL AGUA, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, 84, 23-38.

PEÑALVER, J. M. (2006). *La aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la Música en la Educación Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

PÉREZ PRIETO, M. (2005). La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970, según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 77-94 Recuperado el 4 de noviembre, 2009 de <http://dialnet.unirioja.es>

PÉREZ SERRANO, G. (COORD.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Nancea.

PINTRICH, P. R. Y SCHUNK, D. H. (2006). *Motivación en contextos escolares. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación. (Versión original en inglés: *Motivation in education: Theory, Research, and applications*, Pearson Education, 2002).

PLIEGO DE ANDRÉS, V. (2001). Euterpe desdeñada: Sobre la Música en Secundaria. *Revista electrónica de música culta: Filomúsica*, 15. Recuperado el 25 de enero, 2006 de <http://www.filomusica.com/filo15/pliego.html>.

PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

RAMOS, J. C. (2009). *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. Tesis doctoral. Universidad de León.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, Viernes 5 de enero de 2007, p.760, (pp. 84-88).

REIZÁBAL, L. (2005). *Un modelo de intervención para el desarrollo de la creatividad en educación musical basado en la metodología de proyectos*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

RINCÓN, C. (2010). *El impacto social de un programa de educación musical: El Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Infantiles y Juveniles de Colombia*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

RODRÍGUEZ, Y. (2007). *Diseño, aplicación y evaluación de una metodología basada en la tecnología informática para la enseñanza de la música en la E.S.O.* Tesis doctoral. Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2006). Socialización musical y contexto escolar. *Revista electrónica: Música y Educación* nº 65, 65-78. Recuperado el 20 de enero, 2006 de <http://dialnet.unirioja.es>

ROGERS, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

ROMÁN M. Y DíEZ, E. (1999) *Aprendizaje y Currículo. Didáctica Sociocognitiva Aplicada*. Madrid: EOS.

ROMÁN, M. (2003). Estrategias de aprendizaje como desarrollo de valores y actitudes. Recuperado el 30 de diciembre, 2004 de <http://www.martinianoroman.com/>

ROMÁN, M. (2004). Diseño y Evaluación de Perfiles de Egreso basados en Competencias en el Contexto de la Unión Europea. Conferencia pronunciada en Viña del Mar (Chile) el 8 de Noviembre de 2004.

ROMÁN, M. Y DíEZ, E. (2001). *Diseños Curriculares de Aula: Un Modelo de Planificación como Aprendizaje – Enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

RUSINEK, G. (2003a). *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense.

RUSINEK, G. (2003b). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de expresión Musical y Corporal. Recuperado el 4 de mayo, 2010, de <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/7756/32071619.pdf>

RUSINEK, G. (2003c). Un modelo cualitativo de investigación del aprendizaje musical en el aula. En Rodríguez Blanco, A., *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

RUSINEK, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5). Recuperado el 20 de enero, 2006 de <http://www.ucm.es/info/reciem>.

RUSINEK, G. (2005). Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula. *Aula de Innovación educativa*, 145. 17-19.

RYCHEN, D. S. Y SALGANIK, L. H. (Eds.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. DeSeCo. Madrid: Aljibe. (Versión original en inglés: *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. DeSeCo, 2003).

SABARIEGO, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evaluación y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: la Muralla.

SABARIEGO, M. MASSOT, I., Y DORIO, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: la Muralla.

SÁEZ, R. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. *Revista Complutense de Educación* 16(1), 307-337.

SCHLEUTER, S L. (1977). The development of a college version of the Musical Aptitude Profile. *Psychology of Music*, 5 (2), 39-42.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SEASHORE, C. (1938). *Psychology of music*. New York: McGraun-Hill.

SCHOENBERG, A. (1965) *Letters*. Nueva York: St. Martin's Press: E. Stein.

SHULMAN, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

SLOBODA, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

SMALL, C. (1989). *Música, sociedad, educación*, Madrid: Alianza. (Versión original en inglés: *Music, Society, Education* Londres: John Calder Publishers, 1980).

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STERNBERG, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós Ibérica (Versión original en inglés: *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. Simon & Schuster, 1997).

SUBIRATS, M. A. (2010, junio). *Investigación en educación musical*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid, 24-26 junio. Reproducido en G. Rusinek; M. E. Riaño y N. Oriol (Eds.) (2010). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

SWANWICK, K. (2004). Relevamiento de la educación musical en el Reino Unido. *Relevando la investigación en educación musical. Perspectivas internacionales. Psychology of Music* 32 (3), 4-7

TOOHEY, V. (1982). Popular music and social values. *Journal of School Health*, 52 (10), 582-585.

TORRANCE, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

TRIAS, E. (2007). *El canto de las sirenas. Argumentos musicales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de lectores.

VERA, A. (1985). *Las aptitudes musicales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.

VERA, A. (2000a). Introducción a la Psicología de la Música. En M. Betés de Toro (Comp.) *Fundamentos de Musicoterapia* (pp. 113-119). Madrid: Morata.

VERA, A. (2000b). La percepción de la música. En M. Betés de Toro (Comp.) *Fundamentos de Musicoterapia* (pp. 120-137). Madrid: Morata.

V. v. A. A. (1992). *Diccionario de la Real Academia Española*.

VIGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VÍLCHEZ, L. F. (DIR.) (2009). *La música y su potencial educativo*. Madrid: Fundación SM.

VISPOEL, W. P. (1992). Improving the measurement of tonal memory with computerized adaptive tests, *Psychomusicology*, 11 (1), 27-43.

VITORIA, J. R. (2004). *Aptitudes musicales y aprendizaje instrumental de personas con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. Vitoria, Gastéiz.

WALTER, J. C., Y EVERS, C. W. (1988). The epistemological unity of educational research. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, Methodology, and Measurement: An International Habdbbook* (pp. 28-36). Oxford: Pergamon.

WILLEMS, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

WILLEMS, E. (1994). Valor humano en la educación musical (2ª ed.). Barcelona: Paidós. (Versión original en francés: *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne, Suiza: Pro Musica, 1975).

WING, H. D. (1948). Test of musical ability and appreciation. *British Journal of Psychology, Monograph supplement*, nº 27.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

YAGOSSESKY, R. (2005). El miedo escénico. *laexcelencia.com*. Recuperado el 6 de noviembre, 2010, de <http://www.laexcelencia.com/htm/articulos/comunicacionyrelaciones/miedoescenico.htm>.

YEHUDI, S. (1997). La música y el proceso creativo humano. En P. Campo (Coord), *La música como proceso humano*. (pp. 141-154). Salamanca: Amarú – Música, Arte y Proceso.

ZABALA, A. Y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Documentos legislativos referenciados

Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857.

Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma educativa o Ley Villar Palasí del 4 de agosto de 1970.

Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Ley Orgánica de Participación, Evaluación, y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995.

Ley Orgánica de Calidad en Educación (LOCE) de 2002.

Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

QUINTA PARTE

ANEXOS

Anexo 1. Itinerario 1º: 1º de ESO. Calendario de sesiones

Enero –Abril, 2006

| Día y hora | 1º ESO C
Lunes, 9h | 1º ESO D
Martes, 11.30h | 1º ESO B
Jueves, 12.30h | 1º ESO A
Viernes, 15h |
|-------------------------------------|---|---|---|---|
| | 23-I
Presento la actividad de creatividad musical | 24-I
Presento la actividad de creatividad musical | 26-I
Presento la actividad de creatividad musical. Sala de música ocupada. Nos quedamos en la clase. | 27-I
Presento la actividad de creatividad musical |
| Trabajo sobre la actividad creativa | 30-I: no lectivo | 31-I: Jornada de la Paz. No damos clase | 2-II 1ª Sesión
Trabajan y grabo | 3-II 1ª Sesión
Trabajan y grabo |
| | 6-II 1ª Sesión
Trabajan y grabo | 7-II 1ª Sesión
Trabajan y grabo. En la clase de Primaria por estar ocupada la mía. | 9-II 2ª Sesión:
Presentan proyecto, y grabo. Ensayo. | 10-II 2ª Sesión:
Presentan proyecto, y grabo. Ensayo. |
| | 13-II 2ª Sesión:
Presentan proyecto y grabo. Ensayo. | 14-II 2ª Sesión:
Presentan proyecto, y grabo. Ensayo. | 16-II 3ª Sesión:
Título Ensayo | 17-II 3ª Sesión:
Título Ensayo |
| | 20-II 3ª Sesión:
Título Ensayo | 21-II 3ª Sesión:
Título Ensayo | 23-II 4ª Sesión:
Ensayo | 24-II 4ª Sesión:
Ensayo |
| | 27-II 4ª Sesión:
Ensayo | 28-II 4ª Sesión:
Ensayo | 2-III
Aula ocupada. No trabajan en la actividad. | 3-III: No lectivo |
| | 6-III 5ª Sesión:
Concierto de aula. Grabo y evalúo | 7-III 5ª Sesión:
Concierto de aula. Grabo y evalúo | 9-III 5ª Sesión:
Concierto de aula. Grabo y evalúo | 10-III 5ª Sesión:
Concierto de aula. Grabo y evalúo |
| | 13-III 6ª Sesión:
Ensayo. Grabo a los que faltaban | 14-III 6ª Sesión:
Ensayo. Grabo el G 3 que faltaba | 16-III 6ª Sesión:
Ensayo
Entrevista G 1 y G 4 | 17-III 6ª Sesión:
Ensayo. Grabo actuación G5 y Entrevista G 4; G 5 |
| | 20-III
Festivo | 21-III
1º Concierto del Centro por la Semana Cultural. "Unidos por la Música" | 23-III 7ª Sesión
Ensayo | 24-III
No se puede tener la clase |
| 2ª Sesión Evaluación. | 27-III 7ª Sesión
Ensayo y Entrevistas | 27-III
7ª Sesión
Ensayo y Entrevistas | 28 – III
8ª Sesión
Ensayo y Entrevistas | 30-III
Excursión
No se puede tener la clase |
| | | | | 31-III 7ª Sesión
Ensayo |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Semana Cultural: "Unidos por la Música" | 3-IV. 9.15h
2º Concierto del Centro por la Semana Cultural.
No se puede tener la clase | 4-IV
9.30h - 11h: Concierto final de 1º de ESO.
Visita a la exposición de la Semana Cultural: "Unidos por la Música" | 6-IV
Visita a la exposición de la Semana Cultural | Vacaciones |
| 3º trimestre | Vacaciones | 18-IV
Entrevista al grupo, estimulada por el vídeo del concierto y de los ensayos. | 21-IV (se cambia el día)
Entrevista al grupo, estimulada por el vídeo del concierto y de los ensayos. | 21-IV
Entrevista al grupo, estimulada por el vídeo del concierto y de los ensayos. |
| | 24-IV
Entrevista grupo, estimulada por el vídeo del concierto y de los ensayos. | 25-IV
Acabamos de ver lo grabado y recojo alguna opinión final | 27-IV
Acabamos de ver lo grabado y recojo alguna opinión final | 28-IV
Acabamos de ver lo grabado y recojo alguna opinión final. |

Anexo 2. Itinerario 1º. 1º de ESO. Grupos

| Grupo | Nombre del Grupo | Formado por: | Líder (en negrita)
Alumnos con estudios musicales | Instrumentación. | Tipo de música |
|-----------------|-------------------|---------------------|---|--|---|
| 1º ESO A | | | | | |
| 1 | Las Hawaianas | 4 chicas. | Grupo cohesionado | Maracas.
Chinchines
Cocos. Claves.
Pandero | Percusión |
| 2 | Number 2 | 7 chicas y 6 chicos | Y. (piano)
J.M. (violín)
S. (percusión) | Y. (Piano). J. M. (Violín)
S. (Pandero)
Metalófono,
Xilófono
Carillones: 2.
Flautas: 6 | Melodía con percusión |
| 3 | The Kiss | 6 chicas | A. | Teclado. Pandero: 2
Coco con Clave.
Maracas Triángulo.
Las manos | Percusión |
| 4 | Los Jamaicanos | 4 chicos | I. | Flauta: 2. Bongos
Maraca. Pandero | Melodía con percusión |
| 5 | La Panda del Moko | 5 chicos | E. líder negativo | Flauta, Pandero,... fueron variando. | Algo de percusión. No actuaron en concierto |
| 1º ESO B | | | | | |
| 1 | La Revolución | 8 chicas | C. (piano)
M. | Flauta: 3. Carillón
Coco con Clave: 3.
Pandero | Melodía con percusión |
| 2 | Los Desfasados | 5 chicos | S. (trompeta)
D. | Flauta: 5 | Melodía |
| 3 | Las Notas. | 9 chicas | I. (piano)
A. (guitarra) | Flauta: 2.
Bongos entre dos
Danzan con cariocas: 2
Pandero.
Palmadas: 2 | Melodía con percusión y con danza |
| 4 | Percusión.com | 6 chicos | N. | Xilófono. Bongos
Guitarra. Flauta
Triángulo. .Pandero | Melodía con percusión |
| 5 | Los Partura | 4 chicos | B. | Flauta: 3. Pandero | Melodía con percusión |

| 1º ESO C | | | | | |
|----------|--------------------------------------|----------------------------|--|---|---|
| 1 | Black Duo | 8 chicas
4 chicos | C. | Triángulo. Pandero
Bongos. Maracas
Danzan: 8 chicas | Danza con
percusión |
| 2 | Algunas y
Otras | 6 chicas | E. (piano)
P. (guitarra) | P. (guitarra)
Bailan flamenco: 5 | Baile flamenco
con guitarra |
| 3 | El Problema | 4 chicas | I. | Pandero. Carillón
Cocos. Claves | Canción rap, con
percusión |
| 4 | Los Sicarios
de la Rima | 4 chicos | D. | Bongos. Rap: 2
Danza: break | Hip hop: Break-
dance.
Rap con percusión |
| 5 | Factory Faries | 5 chicos | J. | Carillón. Claves
Panderos: 2
Cocos. Maracas | Percusión |
| 6 | MaYa | 2 chicas | Y. | Flauta. Xilófono | Melodía |
| 1º ESO D | | | | | |
| 1 | Los Músicos
de Madrid | 3 chicos | J. A. | Flauta. Xilófono
Pandero | Melodía con
percusión |
| 2 | Los Flauteros
de Fuego | 4 chicos | Grupo
cohesionado | Flauta: 3.
Claves | Melodía con
percusión |
| 3 | The Black
Ladies and
White Men | 11 chicas
y un
chico | A. (piano)
S. (piano)
No hay líder claro | A. (Piano). S.
(Carillón)
Bongos
8 chicas danzan | Danza con
melodía o con
percusión |
| 4 | Las Jacintas | 6 chicas | E. | Flauta:4
Pandero. Maracas | Teatro musical |
| 5 | ANM | 3 chicas | Sin líder claro | Flauta: 2. Bongos | Melodía con
percusión |
| 6 | Julito el Juglar | 4 chicos | Sin líder claro | Flauta y Bongos | Teatro con
malabares
acompañado de
flauta o percusión. |

Anexo 3. Itinerario 1º. 1º ESO. Concierto final. Tutores: cuestionario de observación

4/04/06

| 1º ESO A | | | |
|----------|-------------------|--------------------|---------------|
| Grupo | Nombre del Grupo | Nombre Composición | Observaciones |
| 1 | Las Hawaianas | Los cocos. | MB B N R M |
| 2 | Number 2 | | MB B N R M |
| 3 | The Kiss | Kirsten | MB B N R M |
| 4 | Los Jamaicanos | Los hinchas | MB B N R M |
| 5 | La Panda del Moko | Rasca y Pica | MB B N R M |
| 1º ESO B | | | |
| 1 | La Revolución | | MB B N R M |
| 2 | Los Desfasados | | MB B N R M |
| 3 | Las Notas. | | MB B N R M |
| 4 | Percusión.com | | MB B N R M |
| 5 | Los Partura | | MB B N R M |

| 1º ESO C | | | |
|----------|--------------------------------|------------------------|------------|
| 1 | Black Duo | | MB B N R M |
| 2 | Algunas y Otras | | MB B N R M |
| 3 | El Problema | Agobios | MB B N R M |
| 4 | Los Sicarios de la Rima | | MB B N R M |
| 5 | Factory Faries | Tormenta en la selva | MB B N R M |
| 6 | MaYa | | MB B N R M |
| 1º ESO D | | | |
| 1 | Los Músicos de Madrid | Hasta donde llegué | MB B N R M |
| 2 | Los Flauteros de Fuego | Noche de Primavera | MB B N R M |
| 3 | The Black Ladies and White Men | | MB B N R M |
| 4 | Las Jacintas | | MB B N R M |
| 5 | ANM | Mezcla de todo un poco | MB B N R M |
| 6 | Julito el Juglar | | MB B N R M |

Anexo 4. Itinerario 1º. 1º y 3º de ESO. Ficha de actitud del alumno, al comienzo de curso

MÚSICA

Nombre del alumno/a: _____ Curso: ...

- ¿Cómo es tu **actitud hacia la asignatura** de Música al comenzar el curso?
¿Por qué? ¿Qué te ha influido?
- Señala algunos **aspectos que te han gustado** de la clase de Música de cursos anteriores.
- La práctica de algún instrumento musical es importante. Señala, por orden de preferencia, qué instrumento/s eres capaz de tocar y por qué (porque lo estudias o practicas fuera del cole, porque se te da bien desde que lo aprendiste en el cole, etc.)
- Indica **sugerencias musicales** para el presente curso

Anexo 5. Itinerario 1º. 3º ESO. Sesiones de trabajo

Febrero-Mayo, 2008

Creación de un número musical

1. **Sesiones preliminares: Crear equipo:** Adquirir habilidades de cooperación y colaboración. 1ª y 2ª evaluación:

A lo largo de la primera y segunda evaluación se trabajaron conceptos teóricos de música medieval y renacentista. Interpretaron tres piezas: Cantiga de Sta. María, nº 100, canción “Más allá” de Gloria Estefan y el villancico de Juan del Encina: “Hoy comamos y bebamos”. Con este trabajo musical se desarrolló:

- a. La habilidad para tocar un instrumento: flauta, carillón, teclado o percusión.
 - b. La interpretación en gran grupo
 - c. La destreza para seguir una partitura a cuatro voces, con todas sus indicaciones.
 - d. El canto siguiendo las notas en una partitura.
 - e. La motivación musical.
2. **Presentación del proyecto:** 28 y 29 de febrero, 2008. Ya se les había anunciado en la programación de principio de curso.
 3. **Visión de un musical:** “Cantando bajo la lluvia”: 6 y 7 marzo (faltaron los alumnos que se iban a Francia, de intercambio)

4. **Crear la historia del musical. Escribir.** Comprender todos los elementos (el tema, la tesis, el decorado, los personajes y los problemas y sus soluciones).

5. **Distribuir funciones.** 13, 27 y 28 de marzo;
 - a. Eligen quién va a hacer el guión.
 - b. Eligen quién va a hacer la música.
 - c. Eligen quién la va interpretar y con qué instrumentos
 - d. Eligen quién va a bailar, cantar
 - e. Eligen director musical y el director de escena.
 - f. Eligen quién se va a encargar de la luz, sonido, etc. Los iluminadores utilizan sus conocimientos del escenario, el decorado, el ambiente y los aparatos eléctricos para diseñar y realizar la iluminación.
 - g. Eligen quién se va a encargar de la publicidad y de elaborar un cartel.

6. **Interpretar: Ensayos:** 27-28 marzo; 3-4 abril; 10-11 abril; 17-18 abril; 24-25 abril; 8-9 y 16 mayo; 22-23 mayo;

7. **Publicidad:** Informar al público sobre la fecha de actuación y presentar el cartel al comienzo de la actuación.

8. **Actuación final.** 29 mayo a las 12.30h

Anexo 6. Itinerario 1º. 3º ESO. Concierto final: Ficha de observación del profesor

3º ESO. Creación de un musical

Concierto, 29 mayo 08

Nombre del Profesor:.....

Te agradezco que escribas cualquier aspecto que te llame la atención.

Gracias por tu colaboración.

| | |
|---|---|
| ACTUACIÓN de 3º A
“Unidos por el baile” | ACTUACIÓN de 3º B
“Tú, sí que vales” |
| ACTUACIÓN de 3º C
“No hay vida sin caos” | ACTUACIÓN de 3º D
“Gris” |

Anexo 6B. Itinerario 1º. 3º ESO. Concierto final:

Resumen de las observaciones de los profesores.

| <u>ACTUACIÓN de 3º A</u> | |
|--|---|
| <u>Positivo</u> | <u>Para mejorar</u> |
| <u>Director</u>
Buen guión
Bien organizados y coordinados
Han empezado enseguida
Vestuario bien
Música buena y Canción bien. | <u>Director</u>
Muy oscuro |
| <u>Tutora del D</u>
Actuación conjunta de toda la clase en un mismo espectáculo
Bien coordinados
Con mensaje | <u>Tutora del D</u>
El comienzo muy tímidos. Los instrumentos escondidos
Voces no afinadas con el piano al no haberles dado una nota. |
| <u>Profesor de Religión</u>
Vestuario cuidado
Coreografía conjuntada
Interactuaron con el público
Hubo piano y percusión. Xilófono conjuntado con piano
Baile solo, muy bien
Cuentan una historia
Saludo conjunto. | <u>Profesor de Religión</u>
Transiciones no conectadas
Violín no se escucha
Canción sin afinar con el piano |
| <u>Tutor del A</u>
Muy bien preparado; no hay casi pausas entre las actuaciones
Actuación conjunta de casi toda la clase
El grupo que más me ha gustado. | <u>Tutor del A</u> |
| <u>ACTUACIÓN de 3º B</u> | |
| <u>Positivo</u> | <u>Para mejorar</u> |
| <u>Director</u>
Bien. Aplaudidos | <u>Director</u>
Idea copiada de la TV.. Poca luz. No se han despedido bien. No se ha oído al jurado |
| <u>Tutora del D</u>
Título: "Tú sí que vales. Vaya parida"
Muchos alumnos han participado con los instrumentos
El humor, que siempre es muy bien recibido
Variedad y buena instrumentación | <u>Tutora del D</u>
No todos dan la cara en el escenario
Alguno come chicle. Les entra la risa
No hay actuación conjunta. |
| <u>Profesor de Religión</u>
Es un concurso.
La percusión bien, podría haber durado más.
Piano, xilófonos y tambor medianamente conjuntados.
Muy bien el baile solo
Canción sin música. Letra original
Mezclan canciones. Graciosos | <u>Profesor de Religión</u>
No se oye al jurado; tampoco al presentador
Canción "cole cole", adaptación. No se entiende bien. |
| <u>Tutor del A: No asiste</u> | <u>Tutor del A</u>
A los miembros del jurado no se les oye lo que dicen y están dando la espalda al escenario.
Ninguno se ha cambiado de ropa para la actuación
Son actuaciones en grupo pero no es el conjunto de toda la clase.
Los dos últimos grupos se aceleran al cantar y no se entiende bien. |

| ACTUACIÓN de 3º C | | Para mejorar |
|---|--|--|
| Positivo | | |
| <u>Director</u>
Han presentado a los compañeros | | <u>Director</u>
Historia con violencia. Muchos muertos
No se ha oído
Un poco oscuro
Muy largo
Falta de ritmo;
Cortados unos números con otros. |
| <u>Tutora del D</u>
Su alegría, su simpatía (otra no encuentro, lo siento...) | | <u>Tutora del D</u>
Poca coordinación
Poca seriedad
Poca capacidad para transmitir una historia con un guión. |
| <u>Profesor de Religión</u>
Cartel elaborado con fotos. Roles distribuidos
Actores
Canción <i>a capella</i> , más baile.
Letra naturaleza.
Xilófono.
Es una obra de teatro. | | <u>Profesor de Religión</u>
No se oye
No se sigue la trama
Se sabían poco la obra.
Transiciones lentas
Canción libre: no se entiende.
Baile del solo, sin conexión.
Apenas música
Copian " <i>Jymstyle</i> " |
| <u>Tutor del A</u> | | <u>Tutor del A</u>
No van acordes los xilófonos con la canción de las chicas que han bailado las primeras.
Se nota menos preparado que las del A y B
Demasiadas risas en la actuación. Se ríen y da la sensación de que no lo han preparado.
Poco uso de instrumentos musicales. |
| ACTUACIÓN de 3º D | | Para mejorar |
| Positivo | | |
| <u>Director</u>
Actuación de grupo
Se ha oído bien
Música vocal, bien
Se han organizado bien. | | <u>Director</u> |
| <u>Tutora del D</u>
Se llama "Gris": Chicos que se llevan mal al inicio.
Trabajo conjunto
Seriedad
Usan una redacción muy apropiada como muestra de arte (poesía) | | <u>Tutora del D</u>
Instrumentos muy centrados en pocas personas. |
| <u>Profesor de Religión</u>
El vestuario
Baile con piano
Hay narrador
Canción con palmas
Hay " <i>beat box</i> "
Guitarra eléctrica | | <u>Profesor de Religión</u>
Es una copia
Falta canción
Baile mediocre. Muchas personas. |
| <u>Tutor del A:</u> No asiste | | <u>Tutor del A:</u> No asiste |

Anexo 7. Itinerario 1º. 3º ESO. Cuestionario final a los estudiantes

Mayo 08

Nombre:

1. ¿Cómo de capaz te has sentido para realizar con éxito esta actividad?: (subraya la opción elegida)

Mucho Bastante Poco Nada

Por qué:

2. ¿Cómo de interesante te ha resultado esta actividad? (subraya la opción elegida)

Mucho Bastante Poco Nada

Por qué:

3. ¿Cómo de libre te has sentido al realizar la actividad? (subraya la opción elegida)

Mucho Bastante Poco Nada

Por qué:

4. ¿Cuánto has disfrutado a lo largo de las sesiones? (subraya la opción elegida)

Mucho Bastante Poco Nada

Por qué:

5. ¿Qué has aprendido?:
6. ¿Qué necesidades personales crees que has satisfecho al realizar la actividad?
7. ¿Cómo te has sentido a lo largo de todo el proceso, en relación con el grupo de compañeros?¿Te ha ayudado a lograr la meta propuesta?
¿Por qué?
8. ¿Qué dificultades has encontrado para realizar la actividad?
9. ¿Qué cambiarías o mejorarías de tu trabajo?
10. ¿Qué opinas del concierto final? Haz una valoración de tu grupo y de los otros.

Anexo 7B. Itinerario 1º. 3º ESO. Cuestionario final a los estudiantes: Resultados

Creación de un musical. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES 3º ESO. Mayo 08

1. ¿Cómo de capaz te has sentido para realizar con éxito esta actividad?:

| Grupo 3º
A: 28
alumnos | Respuestas | Número del alumno y razón |
|------------------------------|------------|--|
| Mucho | 9 | 2 Ha sido bastante fácil y me ha gustado mucho; así que lo he hecho con ganas.
4 Me gusta mucho bailar.
5 Tengo la voluntad y determinación necesaria.
8 No ha sido muy complicado y, además, entretenido.
10 Me veía muy bien bailando con mis compañeros.
15 La parte que me ha tocado a mí me encanta.
17 Estaba muy motivado.
20 He puesto toda mi ilusión.
26 He estado muy segura de mí misma. |
| Bastante | 19 | 1 Cierta complejidad el baile
3 La organización no era tan buena y te desanimabas, pero al final se va consiguiendo y te animas.
6 Tenía que inventarme una coreografía del baile de los chicos y no ha sido nada fácil, ya que casi nada les gustaba o no lo sabían hacer.
7 Algo difícil coordinar a todas las personas.
9 Tocaba el carillón y ya lo había tocado antes en una actividad parecida de 1º de ESO.
11 Ni difícil ni fácil, normal.
12 Tenía muchas ganas y voluntad
13 Creo que he tenido una buena actitud frente al trabajo.
14 No lo veía imposible, pero sí difícil, pero con muchas ganas.
15 A veces veíamos que no daba tiempo y nos enfadábamos un poco, por lo cual, no éramos capaces.
18 Me ha parecido que lo hice bien aunque cantar no se me da muy bien
19 No estaba lo suficientemente segura de sí misma, aunque sí bastante
21 He hecho lo que he podido, pero podía haber hecho más.
22 Me veía capaz aunque me quitaras como directora y sólo pusieras a A.
23 Al principio lo veía difícil pero al final ha resultado divertido y fácil.
24 Apenas sé tocar instrumentos.
25 He sido capaz de hacer lo que tenía que hacer.
27 Esta actividad era divertida y un poco difícil ya que había que coordinarse 28 personas a la vez.
28 No creo que pueda o no soy capaz, de inventar algo original; no conocía bien sobre la música. |
| Poco | 0 | |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º
B: 27
alumnos | Respuestas | Número del alumno y razón |
|------------------------------|------------|--|
| Mucho | 11 | <p>1 Estaba con mis amigos y si hacía el ridículo lo hacía en conjunto.</p> <p>3 Me sentía con ganas de hacerlo.</p> <p>12 Hemos puesto mucho de nuestra parte para que nos saliese y al final lo conseguimos.</p> <p>14 Todos tenemos capacidad para todo.</p> <p>16 Me gusta actuar.</p> <p>19 Me he sentido muy capaz porque el grupo ha estado muy unido.</p> <p>20 Porque todos tenemos talento en alguna cosa (baile, instrumentos, humorista...).</p> <p>22 Me veo capaz.</p> <p>23 Ha sido una actividad en grupo y ha sido fácil realizarla; lo complicado fue ponernos de acuerdo.</p> <p>27 Crear cosas, canciones y expresarlo en público, hay que ser muy capaz para hacerlo.</p> <p>28 Sabía que lo podía hacer y que podía vencer mis miedos.</p> |
| Bastante | 16 | <p>2 Hemos trabajado bien pero con algún que otro problema.</p> <p>4 Para lo que hemos hecho no hemos tenido que hacer ningún gran esfuerzo.</p> <p>5 Me han pedido opinión para trabajar.</p> <p>6</p> <p>8 Era algo no del otro mundo y era fácil.</p> <p>9 No era muy difícil.</p> <p>10 Hemos tenido ayuda del grupo y de la profesora.</p> <p>11 He conseguido crear una música sólo con la ayuda de los compañeros.</p> <p>13 Era una actividad diferente, pero el espectáculo no es mi fuerte.</p> <p>15 Lo he hecho bien pero aún lo podría haber hecho mejor.</p> <p>18 Porque soy muy vergonzosa.</p> <p>21 No me ha costado mucho esfuerzo.</p> <p>24 A veces en la clase algunos eran incapaces de callarse y comportarse, y nosotros. Incapaces de conseguir que se callen.</p> <p>25 Me veo capaz.</p> <p>26 He tenido capacidad suficiente necesaria para hacerlo.</p> <p>29 No tenía mucha dificultad.</p> |
| Poco | 0 | |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º
C
26 | Respuestas | Número del alumno y razón |
|---------------------|------------|--|
| Mucho | 12 | <p>1 Al final conseguí hacer lo que me había propuesto.</p> <p>2 Me gusta mucho actuar.</p> <p>6 Mi papel de guionista se me da muy bien.</p> <p>8 Me resultó muy divertido desde el primer momento.</p> <p>9 Lo que me tocaba hacer era tocar el xilófono y no es complicado; lo complicado sería sacar las notas, pero en ese momento, el de la actuación, tocamos por oído y fue sencillo.</p> <p>10 Al ser guionista antes y ahora hago obras que a todos les gustan, aunque tenía a otros compañeros como guionistas, me he sentido muy capaz.</p> <p>12 El teatro es una cosa que me encanta. Y me encanta el hecho de poder subirme a un escenario y que la gente me aplauda.</p> |

| | | |
|-----------------|----|---|
| | | <p>16 No era muy difícil y ya había actuado antes</p> <p>19 A mí no me da vergüenza y me parece una actividad muy entretenida.</p> <p>25 Al principio creía que no iba a poder, puesto que soy el que más hablaba, pero me dí cuenta de que sí.</p> <p>27 Porque mi papel era fácil (iluminación) y tengo mucha confianza en mí mismo.</p> <p>29 Porque hago reír, ya sea de mí o conmigo y me gusta.</p> |
| Bastante | 13 | <p>4 No era ni difícil ni fácil.</p> <p>5 Trabajo fácil de realizar pero complicado.</p> <p>7 Al principio saqué muchas pegadas a la obra.</p> <p>11 Me ha tocado el xilófono y a mí me gusta; ya lo toqué la otra vez.</p> <p>13 Es muy difícil que nos pusiéramos de acuerdo toda la clase y aunque no ha costado, no salió tan mal.</p> <p>17 Creo que podría haberlo hecho mejor.</p> <p>18 Respecto a la música mi padre me ha enseñado a sacar las notas por oído y porque me gusta cantar.</p> <p>20 No ha sido nada complicado y nos lo pasábamos bien.</p> <p>21 Era fácil; me ha gustado; he sido capaz de hacerlo más o menos bien.</p> <p>22 No se me da mal la interpretación y me gusta dirigir, pero parece que no tengo autoridad.</p> <p>23 Era bastante fácil el manejo del sistema de iluminación.</p> <p>24 No era difícil tocar los bongós; pero era un poco más difícil ir al mismo tiempo que el piano.</p> <p>26 Al principio lo veía bastante complicado, pero después de ver que con mis compañeros podía salir a flote empecé a tener confianza.</p> |
| Poco | 1 | <p>2 Me da mucha vergüenza ser centro de atención cuando todo el mundo está mirándome.</p> |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º
D: 25 | Respuestas | Número del alumno y razón |
|---------------------------|-------------------|---|
| Mucho | 8 | <p>7 Me he sentido bien, con mucha capacidad para realizar las acciones.</p> <p>10 Ha sido divertida y me ha gustado.</p> <p>12 He actuado muchas veces.</p> <p>15 He dado todo lo posible.</p> <p>19 Era algo que me parecía interesante.</p> <p>20 He aprendido mucho ya que he sabido utilizar bien las luces.</p> <p>21 Era delante de amigos y eso ayuda mucho.</p> <p>24 Me ha gustado la actividad realizada, además de que la música me gusta mucho.</p> |
| Bastante | 16 | <p>1 Soy capaz de memorizar los bailes y no soy muy tímido.</p> <p>2 Al gustarme me divertía y me veía capaz.</p> <p>3 Tengo capacidad para obedecer y hacer las cosas que me mandan sin rechistar, aunque yo también dé mi opinión.</p> <p>4 Había días que no hacíamos nada y otros, mucho.</p> <p>5 No era muy difícil.</p> <p>6 Ha habido algo de desorganización.</p> <p>8 Ha sido capaz todo el mundo. No era muy complicado, tan sólo se trataba de trabajar en coordinación.</p> <p>9 Nunca había tocado los bongós y se me dio bien.</p> <p>11 Era como un "musical" y yo nunca lo había hecho.</p> <p>13 Me estresaba un poco, pero no salió mal.</p> <p>16 Me daba un poco de vergüenza actuar delante de todo mi curso.</p> |

| | | |
|-------------|---|---|
| | | 17 Las cosas no eran difíciles.
18 Era difícil pero tampoco imposible.
22 Me ha costado mucho sacar adelante la obra, pero salió (directora).
23 He hecho todo lo posible aunque no me dejaran ayudar mucho.
25 Iba con entusiasmo pero con poca capacidad de interpretación. |
| Poco | 1 | 26 Con el poco tiempo y el poco caso de los compañeros no podíamos hacer mucho (directora). |
| Nada | 0 | |

2. ¿Cómo de interesante te ha resultado esta actividad?

| Grupo 3º A | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-----------------|------------|--|
| Mucho | 24 | 1 Puedes desarrollar tu capacidad para crear cosas y utilizar la imaginación; además es muy divertida.
2 Se prenden muchas cosas nuevas de los demás compañeros y de ti mismo que te pueden servir para otras experiencias.
3 La primera vez que hacemos un musical todos juntos y me ha resultado como un reto.
4 Realizar algo, una obra, un baile, todos juntos es muy importante.
6 Ha sido muy divertido y hemos colaborado todos.
7 Era algo nuevo que nunca había hecho antes.
8 Es una actividad de toda la clase; es interesante bailar, actuar, etc.
10 Porque he podido ver cómo trabajamos la clase entera.
13 Nos hemos compenetrado muy bien; hemos descubierto cualidades de otros que desconocíamos, etc.
14 Hay pocas actividades que no haya que estudiar y que te dejen expresarte con todos los compañeros.
15 Teníamos que trabajar todos juntos; nos hemos conocido más.
16 Me ha gustado trabajar con mis compañeros.
17 Es lo mejor que hemos hecho en clase de música.
18 Me he dado cuenta que puedo hacer cosas que nunca pensé que puedo hacer.
19 Trabajábamos todos juntos en algo que nos gustaba y nos divertíamos mucho.
20 Hemos trabajado todos juntos.
21 Ayuda a mejorar musicalmente y a relacionarte; además de hacer algo diferente a lo de siempre.
22 Me gusta el mundo éste, como el cine, el teatro.
23 Era difícil pensar en ello al principio.
24 Aprendes a trabajar en grupo y a relacionarte con los demás.
25 Ha sido divertida, pero ha sido muy corta.
26 Nos hemos relacionado más con otra gente y hemos aprendido a organizarnos.
27 Es una actividad que nunca habíamos realizado.
28 Hemos visto el resultado de lo que hemos trabajado en todo el trimestre; con poco tiempo nos ha salido genial, incluso creemos que somos los mejores, aunque ha habido fallos de luces y de música, nos salió super bien. |
| Bastante | 4 | 5 Ya habíamos hecho algo parecido, pero de todos modos ha sido interesante.
9 No ha estado mal la actividad porque hemos hecho algo diferente. |

| | | |
|------|---|---|
| | | 11 Hemos aprendido a organizarnos y ha salido bien.
12 Se aprenden cosas nuevas. |
| Poco | 0 | |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º B | Respuestas | Número del alumno y razón |
|------------|------------|--|
| Mucho | 14 | 1 Muy buena idea y lo hemos pasado muy bien.
2 Algo nuevo, que no hacemos normalmente.
3 Así sabes lo que aportas a los demás y la imaginación que tienes.
4 Hemos trabajado en grupo, hemos conseguido crear algo en conjunto aunque no pensemos igual.
6 Es algo en lo que nos expresamos.
8 Ha sido divertido y he aprendido a tocar otros instrumentos.
9 Nunca lo había hecho.
14 Hemos hecho cosas inventadas.
16 Me he visto actuar a mí y a otros.
19 Era una actividad de superación.
20 Hemos aprendido a convivir y a realizar una actividad de grupo.
22 Me encanta hacer actividades, aparte de la monotonía diaria.
27 Nos hemos conocido sobre nuestras expresiones.
28 Había interés por hacer la actuación y salir al escenario. |
| Bastante | 11 | 10 Una forma de experimentar con mucha gente.
11 He podido disfrutar viendo el acabado final de cada una de las obras.
12 Me ha resultado interesante cómo con nuestra creatividad hemos podido sacar una melodía.
13 Aun sabiendo que nuestra clase no es un grupo completo hemos colaborado todos y ha salido bien.
15 He aprendido a trabajar en grupo y a coordinarnos.
18 Se me hizo un poco aburrido.
21 No mucho porque ya lo hicimos en 1º.
23 La idea era muy buena pero nos lo podíamos haber currado más, ya que hemos hecho poco esfuerzo todos.
25 Es algo normal que ya hemos hecho más veces.
26 Habíamos hecho algo parecido hace unos años.
29 No ha estado tan mal. |
| Poco | 2 | 5 Por tener una mala organización no hemos hecho todo lo que habíamos preparado.
24 Creo que en mi clase esta actividad no sirve de nada, ya que no somos capaces de trabajar juntos. |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º C | Respuestas | Número del alumno y razón |
|------------|------------|--|
| Mucho | 12 | 1 Nunca lo había hecho y hemos aprendido cosas nuevas.
2 Nunca había hecho una actividad como esta y me ha resultado muy entretenida.
5 Una manera nueva de hacer música.
7 Era un reto para todos nosotros.
8 Te sientes capaz de realizar algo delante de otras clases, que no estaba muy perfeccionado.
10 La obra era muy bonita (el autor).
12 Me gusta mucho trabajar en equipo y es una cosa que hemos |

| | | |
|-----------------|----|---|
| | | <p>conseguido hacer.</p> <p>13 Ha sido muy divertido intentar inventarnos todos un musical.</p> <p>16 Hemos hecho otra cosa diferente a la habitual y en grupo.</p> <p>17 Ha sido algo nuevo.</p> <p>19 Todos hemos participado y hemos aprendido a trabajar en equipo.</p> <p>22 Nunca habíamos hecho una cosa de estas características y a la hora de la verdad se nota quién lo trabaja y quién no.</p> |
| Bastante | 13 | <p>3 Estuvo muy bien pero me molestó que tuviéramos que hacer todos lo que un grupito de cuatro, quería.</p> <p>6 La creación de una obra me parece interesante y me ha gustado.</p> <p>9 Ha sido interesante trabajar en equipo, coordinarnos y eso; creo que lo hemos hecho lo mejor posible y ha estado interesante.</p> <p>11 Una experiencia nueva para convivir mejor en el grupo de clase.</p> <p>18 Es una experiencia única y nueva.</p> <p>20 Ha sido algo nuevo para algunos.</p> <p>21 La actividad ha estado bien pero con un poco más de tiempo habría sido mejor y más divertida.</p> <p>23 Siempre me ha llamado la atención qué se escondía detrás de un escenario y el manejo del sistema de luces.</p> <p>24 Podemos sacar todo lo que tenemos dentro de habilidad para tocar un instrumento o para hablar en público, por lo que nos hemos superado.</p> <p>25 Nunca habíamos hecho una obra desde cero inventándonos todo.</p> <p>26 El trabajo en equipo y ver que me puedo superar aunque sea un tema que no domino, como es la composición.</p> <p>27 Muy divertido y entretenido.</p> <p>29 Siempre es bueno ser por una vez tú quien actúa.</p> |
| Poco | 1 | <p>4 No he participado mucho; unas veces porque no quería y otras porque no me dejaban o no había mucho que hacer.</p> |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º D | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-------------------|-------------------|--|
| Mucho | 14 | <p>1 Hemos trabajado en equipo y hablábamos con los amigos.</p> <p>2 y 13 Divertido hacer cosas con los compañeros +</p> <p>4 Hemos aprendido a actuar en equipo y adaptarnos a los demás compañeros.</p> <p>5 Estas actividades hay que fomentarlas.</p> <p>6 Es un proyecto atractivo y ameno para los alumnos.</p> <p>7 Muy divertida y nos ha servido para mejorar en el trabajo en equipo.</p> <p>10 Nunca había hecho una actividad que hemos tenido que organizar y sacar adelante nosotros solos.</p> <p>11 Me gusta trabajar en equipo y es divertido hacer cosas diferentes.</p> <p>15 Otra forma de aprender y te ayuda a relacionarte más con los compañeros y a estar más unidos.</p> <p>16 Nos las hemos tenido que apañar para que quedara bien.</p> <p>18 Nos ha unido más.</p> <p>20 Nunca habíamos hecho un musical y yo nunca había usado las luces.</p> <p>23 Todo lo hemos hecho nosotros y con nuestro esfuerzo.</p> |
| Bastante | 11 | <p>3 Otros años hemos hecho cosas parecidas.</p> <p>8 Ha sido curiosa esta propuesta. Yo sinceramente, pensé que no lo conseguiríamos, pero al final...!!</p> <p>9 Me gustó que lo hiciéramos toda la clase juntos en convivencia.</p> |

| | | |
|-------------|---|---|
| | | <p>12 y 21 Nos ha venido bien para relacionarnos más +</p> <p>17 Entretenido.</p> <p>19 Una parte interesante, pero otra difícil por no ponernos de acuerdo.</p> <p>22 Nos has dejado trabajar juntos a todos.</p> <p>24 Interesante crear algo nosotros pero no me ha encantado el tema del baile.</p> <p>25 Bien.</p> <p>26 Las cosas nuevas me suelen gustar bastante.</p> |
| Poco | 0 | |
| Nada | 0 | |

3. ¿Cómo de libre te has sentido al realizar la actividad?

| Grupo 3º A | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-----------------|------------|---|
| Mucho | 18 | <p>1 No hay normas ni barreras y puedes crear a tu gusto.</p> <p>2 He estado haciendo algo que me gusta mucho y se podría decir que lo he hecho un poco a mi manera.</p> <p>3 Tenía el tiempo que quisiera para crear las canciones, aunque a veces, me agobiaban, pero es muy libre.</p> <p>4 Me he sentido a gusto con mis compañeros.</p> <p>5 Había pocas restricciones y podíamos tocar lo que quisiéramos.</p> <p>6 Al final el baile me lo inventé yo y se hizo tal como dije; no había nadie obligándome a hacer las cosas.</p> <p>8 Podías aportar ideas con total normalidad; te las aceptaban.</p> <p>10 Al final me dejaron bailar mi baile.</p> <p>11 Nadie me obligaba a tocar y hacer algo de una manera especial.</p> <p>12 Nadie te presiona.</p> <p>15 Mª Ángeles nos ha dejado hacer todo lo que queríamos.</p> <p>16 Hemos podido hacer lo queríamos sin que nadie lo impidiera.</p> <p>19 Podíamos elegir qué hacer de la actuación; éramos nosotros los que nos autodirigíamos y compartíamos todas las opiniones personales y todas se tenían en cuenta.</p> <p>20 He hecho lo que he podido sin reproches.</p> <p>21 Dejaban coger los instrumentos que mejor nos fueran y lo hacíamos nosotros solos.</p> <p>23 Yo elegía lo que quería hacer.</p> <p>26 Lo hacíamos a nuestro ritmo, sin que nadie nos metiera prisa.</p> <p>27 La profesora nos ha dejado componer lo queríamos.</p> |
| Bastante | 7 | <p>7 Siempre te dirigían y, a veces, no te parecía bien lo que decían esas personas, que tenías que hacer.</p> <p>9 Todos opinábamos.</p> <p>14 Porque había que adaptarse a todos un poco.</p> <p>22 Al ser una de las directoras pienso que tienes más libertad.</p> <p>24 Estaba mal organizado; algunos días hacíamos muy poco y otros estábamos agobiadísimos.</p> <p>25 He dado ideas.</p> <p>28 El instrumento que tocaba (maracas) no es lo que quería; no había muchos instrumentos que elegir y me tuve que apañar con ese; pero la actividad fue super bien.</p> |
| Poco | 3 | <p>13 A la hora de trabajar en grupo siempre estás dependiendo de alguien.</p> <p>17 Siempre estaban mandando.</p> |

| | | |
|-------------|---|---|
| | | 18 Los directores no te daban mucha libertad. |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º B | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-------------------|-------------------|---|
| Mucho | 11 | 2 Hemos trabajado juntos sin nadie encima, organizándonos.
3 No había límites ni nada de eso.
6 Estaba yo solo presentando y dirigiendo el programa.
8 He podido expresar mis ideas y hacer cosas que quería.
12 Hemos podido opinar sobre cómo hacer el trabajo.
16 Hemos realizado lo que queríamos sin ninguna pena.
21 Hemos hecho lo que hemos querido.
23 Cada uno ha hecho lo que ha elegido: bailar, jurado, cantar, tocar instrumento..)
26 Dentro de los límites podíamos hacer muchas cosas diferentes.
27 No hemos tenido limitaciones ni de expresión ni de nada.
28 Cada uno ha elegido su actuación y ha hecho lo que ha querido en la actuación. |
| Bastante | 14 | 1 Había cosas que no podíamos hacer.
5 Por no tener vergüenza delante de los compañeros.
9 He hecho una cosa que dije yo de hacer.
10 No se ha hecho todo lo que todo el mundo dijo.
11 Si hemos tenido que modificar algo se ha modificado sin rechistar.
13 He podido improvisar y aportar ideas con respecto a la melodía y al instrumento que quería tocar.
14 Hemos hecho casi lo que hemos querido.
15 He aportado mis ideas.
19 No pudimos poner música de fondo y tuvimos que cantarlo sin música.
20 He dado mi opinión y unas veces se aceptaba y otras, no.
22 Por la vergüenza de la capacidad de expresión.
24 Creo que podíamos escoger muchas opiniones.
25 Hemos podido hacer lo que hemos querido dentro de un límite.
28 He hecho lo que he querido. |
| Poco | 2 | 4 Al principio estábamos preparando una obra que estaba mucho mejor pero por algunas la tuvimos que cancelar cuando otras nos lo habíamos preparado.
18 Al final ha sido un caos. |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º C | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-------------------|-------------------|--|
| Mucho | 9 | 7 He podido interpretar a mi manera.
8 Al final el papel te gusta y sientes sensaciones al estar delante de tanta gente pudiendo hacer tu propio papel; te ríes mucho.
10 Aunque hicimos una encuesta para ver de qué iba en general, nadie nos ha dicho nada en contra de la obra que realizamos.
13 Cada uno podía opinar y me ha gustado.
20 En las horas de clase cada uno hacía su papel, el cartel, el baile...
24 Ya que yo he sido compositor, músico, también el técnico de sonido.
25 Aunque no fuéramos guionistas nos dejaban opinar y hacer todo.
27 He tenido libertad de expresión en la obra, sobre todo cuando salí a bailar.
29 Pude hacer mi papel a mi manera. |
| Bastante | 12 | 1 Hay gente en clase que tiene más "voz" que yo. |

| | | |
|------|---|---|
| | | <p>2 Te sientes libre pero no puedes dar ninguna opinión porque al ser tantos y cada uno un poco en su mundo no nos escuchamos.</p> <p>4 Me desamaban tocar mi instrumento pero las notas las sacaba otra persona.</p> <p>5 Lo realizábamos en equipo pero mis ideas han sido productivas.</p> <p>9 He hecho lo que tenía que hacer y con libertad.</p> <p>11 Me gusta lo que hemos hecho.</p> <p>12 No he podido hacer lo que realmente quería; me hubiese gustado que el contenido de la obra fuese otro.</p> <p>17 Me gustaría haber hecho más cosas.</p> <p>21 Estaban ahí los supuestos directores poniéndonos normas, diciendo lo que estaba mal; un poco nerviosa te ponen.</p> <p>22 No sé; yo seguía el guión, aportaba cambios e intentaba dirigir.</p> <p>23 He ido manejando los focos como mejor me ha parecido que quedaría.</p> <p>26 Podías hacer lo que tú querías pero sujeto a unas normas, y a la elección de los demás compañeros.</p> |
| Poco | 5 | <p>3 No pudimos elegir nuestro personaje; todo lo eligieron un grupo de cuatro personas y fueron ellos los que se inventaron toda la historia.</p> <p>6 Hemos tenido poco tiempo para realizar esta actividad y eso ha influido en varios aspectos como el guión.</p> <p>16 Había compañeros que no dejaban opinar y añadir cosas útiles.</p> <p>18 Es muy difícil ponerse muy de acuerdo tantas personas.</p> <p>19 Los que hicieron los guiones no nos dejaron la opción de elegir el tema.</p> |
| Nada | | |

| Grupo 3º D | Respuestas | Número del alumno y razón |
|------------|------------|---|
| Mucho | 5 | <p>5 Me ha gustado.</p> <p>7 Casi como un pájaro.</p> <p>8 Tenía que hacer una canción en la guitarra así que era libre para hacer lo que quisiera.</p> <p>21 Llo que mandaban hacer era interesante y divertido.</p> <p>23 Hemos hecho lo que queríamos para esa obra.</p> |
| Bastante | 11 | <p>2 Al tener que hacer siempre tantas cosas no tenía libertad para hacer lo que quisiera.</p> <p>4 Ha habido cosas que no quería hacer y que he tenido que hacer.</p> <p>6 Siempre, lógicamente, debíamos hacer caso a las directoras.</p> <p>10 Hemos estado de acuerdo todos al pensar lo que íbamos a hacer.</p> <p>11 Lo que hecho me ha gustado pero hay que hacer lo que otros te dicen, también.</p> <p>12 Había que acatar órdenes, pero aun así, me he sentido normal.</p> <p>13 Había momentos que no te escuchaban y que no podías hacer nada y otros en los que sí y podías aportar muchas cosas.</p> <p>15 No es que cada uno pudiéramos hacer lo que quisiéramos sino que había unos compañeros para decirnos cómo hacerlo.</p> <p>20 Aun pudiendo utilizar las luces, no he podido usar las de colores.</p> <p>24 Tenía total libertad para crear la música que quisiera, pero tenía que tener una cierta relación al crear a lo que te dijeran que iba mejor o peor a la obra.</p> <p>26 No hemos tenido que ceñirnos a nada, hemos hecho lo que queríamos y podíamos sin ninguna objeción del profesor.</p> |
| Poco | 8 | <p>1 Nos iban diciendo lo que teníamos que hacer y nos colocaban como querían.</p> <p>3 También me hubiese gustado a mí dar alguna opinión o sugerencia.</p> |

| | | |
|-------------|---|--|
| | | <p>9 Teníamos preparadas varias canciones con los bongós y sólo tocamos una porque nos pusieron para bailar.</p> <p>16 No podíamos opinar respecto de nada.</p> <p>18 Te tienes que adaptar a todo el mundo y luego, casi siempre, pasan de tus opiniones y comentarios.</p> <p>19 Siempre teníamos que hacer lo que nos mandaban, aunque nos pareciera algo ridículo y sin sentido.</p> <p>22 Estaba siempre atada a lo que decidieran los demás y a su progreso.</p> <p>25 No había orden y era un descontrol.</p> |
| Nada | 1 | 17 N. iba dirigiendo a todo el mundo. |

4. ¿Cuánto has disfrutado a lo largo de las sesiones?

| Grupo 3º A | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-----------------|------------|--|
| Mucho | 24 | <p>1 Convives mucho con tus compañeros y te das cuenta de que entre todos estamos creando algo.</p> <p>2 Lo que hacía me gustaba mucho; aparte de tocar el piano; también ayudar a mis compañeros.</p> <p>4 Ver cómo todos mis compañeros se preparaban lo que iban a realizar; y ver a mis compañeros expresando las ideas para montar un baile, es divertido.</p> <p>6 Me lo he pasado muy bien con todos bailando y actuando; eso siempre resulta divertido.</p> <p>7 Hemos trabajado todos juntos muy compenetrados y nos hemos sabido organizar debidamente.</p> <p>8 Me he reído con los compañeros y me lo he pasado bastante bien.</p> <p>9 Me lo he pasado bien con los compañeros.</p> <p>10 Me lo he pasado bien mientras preparábamos la obra.</p> <p>12 Me ha gustado y me lo he pasado bien.</p> <p>13 Aunque a veces había un poco de tensión porque no conseguíamos ponernos de acuerdo, siempre lo superábamos, y el trabajar todos juntos ha significado “diversión”.</p> <p>14 Me encanta trabajar en grupo y tengo mucha imaginación para los bailes.</p> <p>15 Estábamos ensayando todos juntos y era muy divertido.</p> <p>16 Ha sido muy divertido.</p> <p>17 Son muy entretenidos.</p> <p>18 Me lo he pasado bien; había, muy buen ambiente.</p> <p>19 Era una actividad entretenida y la hacíamos con nuestros amigos; además bailar me gusta mucho.</p> <p>20 Estaba con mis colegas.</p> <p>21 Aunque eran cortas mientras se aprovechaban, se te pasaban rápido porque era divertido.</p> <p>22 Me lo pasaba bien y me divertía.</p> <p>23 Me lo he pasado bien en el grupo.</p> <p>24 Me he reído mucho con mis compañeros al hacer la música y me lo he pasado muy bien.</p> <p>25 Ha sido divertido trabajar con mis amigos.</p> <p>26 Me lo he pasado muy bien.</p> <p>27 Me lo he pasado fenomenal.</p> |
| Bastante | 3 | 3 Algunas han sido muy estresantes pero otras, ya nos organizábamos mejor, y ha estado bien. |

| | | |
|-------------|---|---|
| | | 5 Era divertido, pero habría sido mejor un poco más de control,
28 No sabía qué hacer con el instrumento que tenía pero me lo paso bien viendo cómo tocaban los demás; a veces me dejaron los instrumentos que iban a tocar, y me encantó. |
| Poco | 1 | 11 Un poco aburrido sí ha sido; no hemos tenido tiempo y era difícil inventar algo con tal escasez. |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º B | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-----------------|------------|---|
| Mucho | 14 | 1 Me he reído bastante.
2 Hemos estado a gusto en grupos.
6 Cada día hacíamos algo más y era interesante.
8 y 10 Me he divertido y lo he hecho con mis amigos.
12 Hemos trabajado en grupo para sacar la melodía, nos hemos divertido y hemos tenido mucha imaginación.
14 He estado con mis compañeros.
15, y 16 Lo he pasado bien porque ha estado divertido.
19 He disfrutado mucho realizando la actividad.
20 Estuvimos componiendo canciones y bailes que nos resultaron muy divertidos.
22 Me lo he pasado muy bien inventando nuestras propias coreografías musicales.
27 Me lo he pasado en grande.
28 Con las canciones me reía y nunca se ha pasado mal. |
| Bastante | 12 | 3 Uno se lo pasa bien cuando hace eso con los amigos.
4 No me ha gustado mucho lo que hemos hecho ya que podría haber salido mucho mejor si la gente se lo tomase en serio.
5 Hemos trabajado normal aunque con un poco de escándalo.
9 He hecho cosas que ya sabía hacer.
11 Ha habido un poco de todo.
13 Al principio no lográbamos decir qué hacer pero al final se nos ocurrió una buena idea y así lo hicimos.
18 Ha habido momentos buenos y malos.
21 Han sido clases normales.
23 No hemos aprovechado del todo las clases y se podía haber hecho mucho mejor.
25 Un poco nerviosa y alterada ya que no encontrábamos nada para hacer.
26 Hay más momentos divertidos con mis compañeros.
29 He estado con mis amigos y no había mucha presión. |
| Poco | 1 | 24 En casi todas las clases hemos acabado discutiendo . |
| Nada | 0 | |

| Grupo 3º C | Respuestas | Número del alumno y razón |
|--------------|------------|--|
| Mucho | 15 | 1 Me he reído mucho y he convivido con todos mis compañeros.
2 Te lo pasas muy bien; hay días de problemas con la seriedad y días de desesperación por el tiempo; pero te ríes viendo cómo ensayamos si alguno se equivoca o lo hace en plan gracioso.
3 Ha sido divertido y hemos aprendido a convivir mejor en grupo.
5 Hemos aprendido a colaborar en grupo y algunos fallos me han parecido graciosos.
6 Hemos podido trabajar sin distracciones y sin que nos molesten. |

| | | |
|-----------------|----|---|
| | | <p>10 Me he divertido con mis compañeros.</p> <p>12 Me ha gustado mucho trabajar en equipo; había días peores y mejores.</p> <p>13 A pesar de que a veces no nos entendíamos me lo he pasado muy bien.</p> <p>17 Lo que he hecho lo he hecho a mi manera.</p> <p>19 Me gustó mucho ver el trabajo de todo un trimestre en una obra de teatro.</p> <p>20 Nos hemos reído mucho.</p> <p>24 He estado tocando y viendo lo que hacían los del guión.</p> <p>26 Ha sido una actividad diferente al resto donde te puedes encontrar con los compañeros y además, hacer una de las cosas que más me gusta: subirme al escenario.</p> <p>27 Me reído muchísimo y he pasado muy buenos momentos.</p> <p>29 Me lo pasaba bien, ensayando.</p> |
| Bastante | 10 | <p>4 A veces bien, sobre todo al final, cuando ya estaba hecho el guión y las notas, pero al principio era un poco aburrido porque no teníamos ideas.</p> <p>7 Al principio no quería, pero luego ya me animé.</p> <p>8 Al principio había grandes desacuerdos respecto a gustos temas o formas de trabajar.</p> <p>11 Era un poco descontrol hasta que sacaron las notas.</p> <p>16 No había seriedad y cada uno hacíamos lo que queríamos.</p> <p>18 era un trabajo más aunque he hecho cosas que me han gustado.</p> <p>21 Algunas veces te divertías; otras te aburrías...si una cosa no te gusta no puedes disfrutar mucho.</p> <p>22 Con ganas de que salga bien pero es un trabajo que no disfrutas hasta la actuación.</p> <p>23 No tiene mucho contenido levantar y bajar fusibles.</p> <p>25 Me lo he pasado muy bien en los ensayos pero a veces me ponía nervioso porque veía que no nos salía.</p> |
| Poco | 1 | <p>9 Disfrutar lo que dice disfrutar a lo largo de las sesiones, no he disfrutado; cuando disfruté fue en el día de la actuación; me reí mucho.</p> |
| Nada | | |

| Grupo 3º D | Respuestas | Número del alumno y razón |
|-------------------|-------------------|---|
| Mucho | 14 | <p>2,8 Nos reíamos. +++</p> <p>4 Lo he pasado genial aprendiendo la coreografía y las posiciones del baile.</p> <p>7 Eran sesiones muy divertidas y daban ganas de ir al Colegio para dar sólo música.</p> <p>9 Me gusta tocar los bongós.</p> <p>10,12, Me ha gustado mucho. +</p> <p>11 Actividad muy divertida. +++</p> <p>13, 15 Me gusta mucho bailar. +</p> <p>Hemos reído aunque hubiera momentos de enfado.</p> <p>23 Me he reído y he aprendido lo difícil que es hacer una obra.</p> <p>24 Lo he pasado muy bien; hemos trabajado juntos y ha sido entretenido.</p> |
| Bastante | 7 | <p>1 Algún día no avanzábamos casi nada. +</p> <p>5 Mientras se prepara hasta que no se sabe el resultado.</p> <p>6 El agobio del escaso tiempo no permite disfrutar tanto.</p> <p>21 A veces hacíamos algún baile.</p> <p>25 Me lo he pasado bien pero con descontrol.</p> <p>26 Ha habido momentos buenos y malos.</p> |
| Poco | 4 | <p>3 Todo el mundo hacía lo que quería y había que estar encima de ellos.</p> <p>19 Siempre hacíamos lo mismo y no avanzábamos en la obra; además no</p> |

| | | |
|-------------|---|--|
| | | nos poníamos de acuerdo en casi nada.
20 Hemos tardado mucho en empezar el musical y sólo el último día lo ensayamos.
22 Me ponía muy nerviosa al pensar que no saldría. |
| Nada | 0 | |

5. ¿Qué has aprendido?:

| Grupo | |
|-------------|--|
| 3º A | <p>1 Que es muy importante estar unidos y trabajar en equipo para que las cosas salgan bien.</p> <p>2 Que es muy difícil que en un grupo todo salga bien y quede coordinado, pero que cuando al final sale bien, uno se siente muy a gusto.</p> <p>3 Que si quieres sacar algo adelante en grupo tienes que tener una buena organización y motivación por el trabajo y respetar las ideas de los demás.</p> <p>4 Que podemos realizar todo lo que queramos todos juntos.</p> <p>5 A dar mi opinión sin imponerla y a convivir con la gente.</p> <p>6 A trabajar en grupo y que no es fácil organizar algo con toda la clase y estar de acuerdo.</p> <p>7 A trabajar en un gran grupo y a dejar que me dirigieran.</p> <p>8 A hacer un trabajo y a coordinarme con toda la clase.</p> <p>9 A trabajar con muchas personas a la vez y lo diferentes que somos cada uno.</p> <p>10 A bailar mejor y a trabajar mejor con mis compañeros.</p> <p>11 A trabajar en grupo.</p> <p>12 A trabajar con mis compañeros.</p> <p>13 A trabajar en grupo y a respetar a mis compañeros.</p> <p>14 Lo difícil que es trabajar en un grupo tan grande.</p> <p>15 A que en las obras de verdad hace falta mucha organización y mientras lo preparan se tienen que divertir, como me ha pasado a mí.</p> <p>16 A trabajar en grupo y a coordinarnos mejor.</p> <p>17 A trabajar en grupo e inventar canciones.</p> <p>18 A trabajar en grupo; la coordinación; he ampliado mis recursos musicales; que gritar no sirve de nada.</p> <p>19 A trabajar en grupo mejor; a escuchar a todos (lo cual es bastante difícil) y conseguir algo muy bien hecho entre todos, sintiéndonos orgullosos de nuestro trabajo.</p> <p>20 Trabajar en grupo.</p> <p>21 Que trabajar en grupo es muy complicado pero a la vez satisfactorio.</p> <p>22 A trabajar en grupo; y lo que puede costar a un profesor llevar una clase.</p> <p>23 Que con esfuerzo se puede hacer todo mejor o peor.</p> <p>24 Trabajar en grupo; a ver que en grupos grandes es muy difícil organizar las cosas.</p> <p>25 Trabajar en grupo y valorar lo poco que había y a respetar y escuchar las opiniones contrarias.</p> <p>26 A trabajar en grupo y ver distintos puntos de vista y además, pasarlo bien haciendo el musical.</p> <p>27 A convivir con mis amigos y a trabajar también individualmente.</p> <p>28 A trabajar en grupo; saber decir las ideas que surgen aunque a veces no sean reconocidas.</p> |
| 3º B | <p>1 Una canción.</p> <p>13, 21 Trabajar en grupo+++</p> <p>2 Respetar los turnos de palabra.</p> <p>3 Hacer algo en equipo.</p> <p>4 Trabajar en grupo con gente que no te llevas tan bien.</p> |

| | |
|-------------|--|
| | <p>5 Trabajar en grupo respetando cada uno la opinión de los compañeros.</p> <p>6 Que hay que perder la vergüenza por muy mal que lo hayas hecho.</p> <p>8 A tocar nuevos instrumentos.</p> <p>9 Actuar delante de mucha gente.</p> <p>10 A coordinarnos entre toda la clase.</p> <p>11 A componer una musicalidad y a mejorar a la hora de tocar un instrumento.</p> <p>12 Que a base de esfuerzo se consigue todo, sea mejor o peor, pero sólo por lo que trabajamos sale bien.</p> <p>14 Inventar cosas nuevas y aprender a perder el miedo.</p> <p>15 A componer, a tocar un poquito el piano, a coordinarnos para que quede bien la música.</p> <p>16 Una faceta de la música.</p> <p>18 Que en mi clase no somos capaces de trabajar en grupo.</p> <p>19 Que un simple grupo puede hacer una canción divertida.</p> <p>20 A convivir, a realizar otro tipo de actividades y aprender a componer música.</p> <p>22 Perder parte de la vergüenza que tengo.</p> <p>23 Que con orden se pueden hacer las cosas bien. A tocar una melodía inventada.</p> <p>24 Que en mi clase estas cosas no se pueden hacer y que para hacer una actuación de este tipo, todos debemos tener respeto hacia todos y escucharnos.</p> <p>25 Que no hay que tener vergüenza.</p> <p>26 Trabajar en pequeño grupo y ponernos de acuerdo.</p> <p>27, 28 A cantar mejor y a perder el miedo escénico un poquito. +</p> <p>29 A convivir mejor con mis compañeros.</p> |
| 3º C | <p>1 Que con un poco de esfuerzo podemos realizar una actividad difícil y sobre todo a saber dar tu brazo a torcer cuando hay otras ideas.</p> <p>2 Que no todo es lo que parece en estas obras; parecen muy fáciles pero luego no lo son; que se nota a la hora de representarla quién la tenía preparada mejor.</p> <p>3 A tener menos vergüenza en un escenario y a trabar mejor en grupo.</p> <p>4 Tocar el piano básicamente y trabajar en grupo.</p> <p>5 trabajar en equipo ++++++</p> <p>6 Hacer un guión profesional y colaborar con los compañeros.</p> <p>7 A no darle importancia a pequeños fallos; que nada es perfecto ni tiene que salir perfecto.</p> <p>8 Valorar más el trabajo de cada uno.</p> <p>9 que se puede conseguir lo que te propongamos.</p> <p>10 Tocar mejor el tambor.</p> <p>11 Convivir mejor con los compañeros y tener menos miedo a salir al escenario.</p> <p>12 Convivir y un poquito a “interpretar” mejor.</p> <p>13 Que podemos hacer una actividad tan importante (porque contaba para nota) todos juntos, a pesar de todas nuestras diferencias.</p> <p>16 Convivir toda la clase junta quitando nuestros problemas entre nosotros.</p> <p>18 Lo difícil que es coordinar una obra y hacer las cosas en cada momento.</p> <p>19 Saber disfrutar con toda mi clase.</p> <p>20 Reírme de todo lo mío y lo gracioso de cada uno.</p> <p>21 Que si haces las cosas en grupo ayudándonos unos a otros se pueden conseguir las cosas, pero si no nos ayudamos sale fatal.</p> <p>22 Improvisar en público y coordinar.</p> <p>23 Manejar las máquinas del salón de actos.</p> <p>24 Tocar mejor el bongo; respetar a tus compañeros; no reírse de los demás porque alguien toque mal.</p> <p>25 Todos somos importantes para algo.</p> <p>26 Que la gente me sepa escuchar por lo que soy y puedo aportar al resto; que no soy la clásica. “empollona” también tengo virtudes y defectos como todos.</p> <p>27 A veces pones mucho empeño en algo tú solo y conmueves a los demás</p> |

| | |
|-------------|---|
| | provocando así que te sigan.
28 Utilizar mis virtudes para los demás. |
| 3º D | <p>1 Trabajar en equipo, en grupo +++++++</p> <p>3 Tener más paciencia y saber cómo organizar un grupo.</p> <p>5 Que toda la clase unida podemos hacer un buen trabajo.</p> <p>6 A conocerme mejor, mis capacidades. Y que un grupo, aunque cueste mucho, puede llegar a ponerse de acuerdo.</p> <p>7 A trabajar y actuar en un escenario.</p> <p>8 Que hacer que un grupo de personas hagan algo a la vez y con orden, a veces, puede llegar a ser un poco complicado.</p> <p>9 A tocar los bongós.</p> <p>10 A coordinarnos todo, hacer una actividad nueva creando nosotros todo.</p> <p>11 Conocer más a algunos compañeros que simplemente son eso, compañeros.</p> <p>13 A escuchar más.</p> <p>14 A entender a mucha gente. A saber respetar lo que te digan tus compañeros y que nunca había realizado un musical.</p> <p>16 Superación y perder un poco la vergüenza.</p> <p>18 A hacer ritmo a moverme al son de la música pero también al son de mis compañeros sin desentonar</p> <p>20 A manejar todas las luces y que sin un director, el musical no es nada.</p> <p>21 Que no por ensayar poco la obra tiene que salir mal.</p> <p>22 Que montar una obra, por pequeña que sea, cuesta mucho porque depende de muchas personas.</p> <p>23 Compañerismos, organización.</p> <p>24 A trabajar con un grupo de gente, de manera que todos estuviéramos coordinados.</p> <p>25 A bailar un poquillo y escuchar</p> <p>26 Que chillando no haces que te hagan más caso.</p> |

6. ¿Qué necesidades personales crees que has satisfecho al realizar la actividad?

| Grupo | Necesidades Personales |
|-------------|---|
| 3º A | <p>1 Sentirme capaz de crear algo con mis amigos.</p> <p>2 Sentirme capaz de crear música y expresarme libremente.</p> <p>4 más alegría y compañerismo.</p> <p>5 Dar rienda suelta a mi imaginación.</p> <p>6 Me he sentido capaz de hacer una actuación.</p> <p>7 La necesidad de actuar un poco encima de un escenario.</p> <p>8 Tener menos vergüenza al subirme a un escenario con gente que no es de mi clase.</p> <p>9 Llevarme aún mejor con algún compañero.</p> <p>10 Bailar delante de mucho público.</p> <p>11 Alegría al tocar y componer música.</p> <p>12 Conocer cosas nuevas de la música.</p> <p>13 Soy un poco mandona y al ser directora pues me he sentido bien.</p> <p>14 El hacer algo un poco distinto y entretenido y el conocernos mejor.</p> <p>15 Me he abierto a gente con quien no tenía mucha relación.</p> <p>16 Me ha gustado mucho subirme a un escenario a cantar con otros compañeros y no sola.</p> <p>17 Bailar en un escenario.</p> <p>18 Cantar delante de la gente.</p> <p>19 La inseguridad de subirme al escenario delante de mucha gente, que la he superado un poco; y conocer de otras maneras a mis compañeros y amigos.</p> <p>20 La libertad de expresión.</p> <p>21 Estar con los demás y trabajar en grupo.</p> |

| | |
|-------------|--|
| | <p>22 Saber lo que se siente al ser directora de algo y lo difícil que puede llegar a ser.</p> <p>23 Subir a un escenario a bailar.</p> <p>24 Estar con algunas personas con las que apenas había hablado.</p> <p>25 Alegría.</p> <p>26 Subirme al escenario a bailar y disfrutar.</p> <p>27 He tocado percusión, ya que se me da muy bien y he compuesto junto con mis compañeros una melodía.</p> <p>28 No sé.</p> |
| 3º B | <p>1, 12, 13 He perdido la vergüenza ++</p> <p>2 Superar el miedo escénico.</p> <p>3 Afrontar algunas cosas.</p> <p>4 El trabajo en grupo y el respeto que tengo por personas que no lo tienen ante los demás.</p> <p>5 Subir al escenario, ver a todos los compañeros y no ponerme nerviosa, sino segura de mí misma.</p> <p>6 La necesidad e poder transmitir a mi manera y presentarlo como yo quiero.</p> <p>8 Creí que nunca tocaría un tambor en un escenario.</p> <p>9, 10 Se me ha quitado un poco la vergüenza +</p> <p>11 He mejorado tocando los instrumentos.</p> <p>14 Aprender cosas nuevas.</p> <p>15 Ayudar a otros compañeros; crear una música.</p> <p>16 Mi faceta de actor.</p> <p>18 Ninguna, bueno sí, en un ensayo conseguí cantar delante de mi clase porque tengo mucha vergüenza; la gente dice que canto bien pero a mí no me gusta.</p> <p>19 Me he sentido bien porque me he superado en torno a realizar una canción.</p> <p>20 Mi necesidad era componer música y bailar a un público.</p> <p>21 He perdido timidez.</p> <p>22 Hacer cosas en grupo; perder la vergüenza.</p> <p>23 el juntarnos chicas de la clase en un grupo y sin llevarnos genial, hemos sabido inventar una melodía</p> <p>24 Decir algunas cosas que en otro contexto no se pueden decir o no es el momento.</p> <p>25 Poder tocar con mis amigas algo hecho por nosotras.</p> <p>26 Algo de vergüenza y el orden en las presentaciones, etc..</p> <p>27 Perder miedo escénico y hacer disfrutar a la gente.</p> <p>28 Cantar en público en un escenario, porque uno de los sueños de pequeño era ser cantante.</p> <p>29 Ninguna.</p> |
| 3º C | <p>1 Tocar el piano delante de tanta gente me ha gustado mucho porque me he superado a mí misma.</p> <p>2 Siempre me ha llamado la atención eso del piano, además que yo lo hago muy a menudo en mi casa ayudando a mi hermana que ella sí, pero siempre me he echado atrás por la vergüenza y me he dado cuenta que es una exageración.</p> <p>3 Me ha gustado el actuar porque desde siempre me ha gustado salir al escenario y que la gente me vea aunque a veces me ponga nerviosa.</p> <p>4 A mí me gusta tocar música; me daba igual el instrumento pero que no fuera muy difícil.</p> <p>5 Escribir un guión decidiendo qué debían hacer los actores.</p> <p>6 Realizar un guión.</p> <p>7 Actuar delante de mucha gente aunque me haya equivocado, me he reído porque he visto que no tenía importancia.</p> <p>8 Sacar buen provecho de una actuación escolar.</p> <p>9 Hacer un musical. Me gusta el teatro, actuar, pero lo que hice fue tocar el xilófono y eso no era necesidad personal.</p> <p>10 Falta de alegría en los ensayos.</p> |

| | |
|-------------|--|
| | <p>11 Tocar el xilófono, que me gusta.</p> <p>12 Poder haber subido al escenario, que me encanta.</p> <p>13 Aunque actué bastante poco, el subirme al escenario y actuar no estoy muy satisfecha, porque a la gente se le olvidaba qué decir por falta de ensayo y a mí también. Pero la actuación y fue genial.</p> <p>16 Actuar y ser el bueno del guión que salva a todos.</p> <p>17 Otro tipo de relación con mis compañeros.</p> <p>18 Cantar que me encanta. Componer, que me recuerda a mi padre cuando me dice que él lo hacía.</p> <p>19 Me encanta subirme a un escenario; hacer lo que sé y ver cómo la gente me aplaude.</p> <p>20 Trabajar con gente.</p> <p>21 Hacer una actividad en grupo con todos los compañeros; algunas cosas han salido bien y otras mal, pero ha valido la pena.</p> <p>22 Demostrarme a mí mismo que no me entran nervios ante tantas personas.</p> <p>23 Siempre me ha llamado la atención la iluminación del salón cuando veía el taller de arte.</p> <p>24 Tocar en público y sentirme contento por el trabajo que he realizado.</p> <p>25 Actuar porque me gusta mucho y no me da vergüenza.</p> <p>26 Me ha encantado volver a subir a un escenario. Pero esta vez no para cantar sino para actuar y ver que cada vez me pongo un poco menos nerviosa.</p> <p>27 Bailar "jumpstyle" ante todo mi curso.</p> <p>28 Actuar por una vez de "malo de la peli", que siempre me toca de bueno.</p> |
| 3º D | <p>1 Que no me he aburrido.</p> <p>4 La superación personal porque no veía capaz de bailar.</p> <p>5 Perder el miedo a actuar ante los demás.</p> <p>6 Cumplir con una obligación dentro del grupo=hacer el guión.</p> <p>7 El miedo escénico.</p> <p>8 Estar con los demás y saber que sirves para algo.</p> <p>9 La convivencia con la clase.</p> <p>10 Divertirme y aprender a la vez en una asignatura.</p> <p>11 Cambiar un poco la rutina de todos las clases y estar más unida a la clase.</p> <p>12 Bailar; quería que hubiera baile y al final lo hubo.</p> <p>13 Haber realizado un musical que nunca lo había hecho.</p> <p>15 Perder la vergüenza.</p> <p>18 Componer música y hacer un poco el tonto en el escenario.</p> <p>19 Me he relacionado mucho más con algunos compañeros con los que no hablo mucho.</p> <p>20 Mejorar las amistades y ayudar a la gente que lo necesitaba.</p> <p>21 Hacer algo distinto y no estar siempre estudiando.</p> <p>22 Comunicarme más con mis compañeros.</p> <p>23 Trabajar bien con un grupo de gente.</p> <p>26 Que he estado en mi salsa mandando, que soy muy mandona, y haciendo bailes que es lo que me gusta.</p> |

7. ¿Cómo te has sentido a lo largo de todo el proceso, en relación con el grupo de compañeros?... ¿Te ha ayudado a lograr la meta propuesta? ... ¿Por qué? ...

| Grupo | ¿Cómo te has sentido? | ¿Te ha ayudado a lograr la meta? | ¿Por qué? |
|-------------|-----------------------|----------------------------------|--|
| 3º A | Bien, a gusto, | Sí : 26 | 1 Al final hemos conseguido realizar lo que teníamos |

| | | | |
|-------------|---|--------------------------------|---|
| | contenta,
fenomenal: 29
Normal: 1 | No: 1 (el
20)
Un poco: 1 | previsto.
2 Si se está a gusto en un grupo se trabaja mejor.
3 Mi meta era conseguir realizar las canciones y que estuvieran bien hechas.
4 Nuestra meta era conseguir realizar un musical, todos unidos.
5 Nos ha salido algo decente e incluso bueno, que era lo que queríamos.
6 Al final la obra quedó bastante bien.
7 Hemos trabajado todos juntos cada uno diciendo lo que le parecía bien o mal y cambiándolo.
8 No piensas que con tanta gente y tan poco tiempo te puedas organizar.
9 Yo creo que el resultado fue muy bueno.
10 A mí me hacía mucha ilusión bailar delante de mucha gente y al final lo conseguí.
11 Al final todo salió bien.
12 Se ha trabajado bien y con orden.
13 Ha salido una gran actuación en la que cada uno ha aportado lo mejor.
14 He disfrutado mucho bailando y he superado la vergüenza de actuar en grupo.
15 Hemos trabajado bien; hemos sido responsables, aunque podríamos haberlo hecho mejor.
16 El resultado final ha quedado muy bien.
17 Tenía muchas ganas de bailar.
18 Te apoyaban diciendo que sí podías y que estaba bien.
19 Contábamos todos y con todos para conseguir el resultado final, por lo cual estábamos pendientes de todo lo que se le pudiera ocurrir a los demás y eso nos hizo tener una obra final más completa que si no hubiera sido así.
20 Me sigue dando miedo el público.
21 Con la gente se está muy bien y sin la ayuda del grupo habríamos llegado mucho menos lejos.
22 Al final nos quedó genial.
23 Son los mejores.
24 Nos hemos ayudado mutuamente.
25 He trabajado con compañeros que apenas conocía y me he dado cuenta de que son maravillosos.
26 He estado a gusto.
27 He tocado y he hecho lo que me gustaba en un escenario.
28 Me respondieron las dudas que me surgían, aunque a veces no lo entendía. |
| 3º B | Acompañado y seguro
Bien salvo en pequeñas excepciones +
Bien 18
Normal
Muy a gusto | Sí: 23
Bueno
No ++ | 1 Nos han dicho qué nos faltaba.
2 Porque al final no salió tan mal.
4 Hay mucha gente que no respeta.
5 Me han respetado y he tratado de llevarme bien con cada uno de mi grupo.
6 Porque me han apoyado al hacerlo.
8 Me han ayudado en cosas que no sabía.
9 No tenía ninguna meta. |

| | | | |
|-------------|--|---|--|
| | <p>con todos</p> <p>Muy bien; había buen ambiente</p> <p>Muy contento</p> <p>Muy bien; he sido escuchada</p> <p>Un poco mal</p> <p>Bueno, ha sido todo un poco desordenado</p> | | <p>10 Lo hemos hecho muy bien.</p> <p>11 Sin ellos no hubiera salido la actividad.</p> <p>12 Hemos hecho una actuación musical que era lo que nos habíamos propuesto.</p> <p>13 Hemos trabajado en grupo y respetándonos.</p> <p>14 Siempre hemos estado juntos.</p> <p>15 A pesar de todas las indecisiones que teníamos al principio, salió bien.</p> <p>16 Me he sentido a gusto.</p> <p>18 No sabemos trabajar en grupo.</p> <p>19 La canción la realizamos con mucho esfuerzo.</p> <p>20 Porque con ellos he estado en todo momento feliz y cuando tenía alguna duda me la resolvían.</p> <p>21 Hemos trabajado mucho.</p> <p>22 Al final hemos logrado que quede bien.</p> <p>23 Hemos hecho lo que teníamos pensado y ha salido bien.</p> <p>24 Si todos estamos hartos no se trabaja bien; no conseguimos escucharnos y respetarnos.</p> <p>25 Al principio no teníamos nada y hemos conseguido hacer algo.</p> <p>26 Poco a poco vas superando la vergüenza y otras cosas.</p> <p>27 Hemos hecho algo nuevo.</p> <p>28 He podido salir a cantar.</p> <p>29 No tenía ninguna meta, bueno, aprenderme la canción.</p> |
| 3º C | <p>Bien, a gusto, contenta, fenomenal:15</p> <p>Bien pero a ratos: 5</p> <p>Partícipe y coordinador: 1</p> <p>Normal: 3</p> <p>Algunos lo han empeorado todo: 1</p> <p>Perfecto: 1</p> | <p>Sí 21</p> <p>No: 2</p> <p>Regular: 2</p> <p>Algunos lo han empeorado todo: 1</p> | <p>1 Me propuse hacer algo diferente a lo que había hecho y lo he conseguido.</p> <p>2 Se me ha ido la vergüenza y hemos aprendido a colaborar unos con otros.</p> <p>3 Después de la actuación quedamos contentos de nuestro trabajo, aunque no fuera perfecto, pero conseguimos lograr nuestra meta.</p> <p>4 Mi meta era terminar el guión y la notas bien y que fuese divertido, pasármelo bien y lo hice.</p> <p>5 Los actores no se aprendieron el guión.</p> <p>6 Al no saberse el guión, la obra fue al final un fracaso, aunque al principio iba bien.</p> <p>7 Hemos trabajado en equipo.</p> <p>8 Cosas que pensaba antes que no podía hacer me han salido muy bien, junto con el apoyo de mis compañeros.</p> <p>9 Lo hemos hecho como sabemos, lo mejor posible y estoy satisfecha del resultado.</p> <p>10 Al final nos confundimos e hicimos el final mal.</p> <p>11 Ayuda a hablarse con más compañeros.</p> <p>12 La obra al final salió decente.</p> <p>13 Me encanta subirme a un escenario alguna vez y lo he conseguido.</p> <p>16 Al final nos lo pasamos muy bien todos juntos.</p> <p>17, 19 Hemos conseguido hacer la obra +</p> <p>18 No nos poníamos de acuerdo.</p> <p>20 Este grupo es complicado de trabajar y nuestra obra ¡ha sido la mejor!</p> |

| | | | |
|-------------|---|---|--|
| | | | <p>21 Hemos hecho una obra todos juntos pero no ha salido tan bien como pensábamos.</p> <p>22 Hubo gente que trabajó lo que debía.</p> <p>23 Conseguimos crear la obra y que más o menos saliera bien.</p> <p>24 La gente me ayudaba pero al final tenía que intentar seguir el ritmo del piano.</p> <p>25 Como cada uno se ocupaba de algo, todo ha funcionado.</p> <p>26 Ellos han sido un papel muy importante para que pueda continuar y darme fuerzas, porque aunque a veces no lo parezca, podemos llegar a ser un grupo unido tan solo con una pequeña melodía.</p> <p>27 Me ha enseñado que un grupo se puede compenetrar perfectamente.</p> <p>28 Nos hemos juntado más como clase.</p> |
| 3º D | <p>Muy bien: 18</p> <p>Muy agotada y nerviosa</p> <p>Bien a pesar de un poco de desorganización</p> <p>Regular</p> <p>Bien aunque deberían aprender a callar.</p> <p>Decepción:</p> <p>Bien, a veces agobiado</p> <p>Ha habido ratos mejores y peores</p> | <p>Sí: 17</p> <p>Bueno: 1</p> <p>No: 6</p> <p>No por completo pero estoy satisfecha</p> | <p>1 Al final nos sabíamos todos el baile, terminamos la obra +</p> <p>3 Pensaba que a todos nos iba a relajar y que íbamos a estar atentos, pero todo el mundo pasaba de todo.</p> <p>4 Mi meta era más alta; estoy orgullosa pero no era lo que yo esperaba.</p> <p>6 Me han animado a realizar mi deber.</p> <p>7 La meta era que saliese bien la obra y pienso que nos quedó bien.</p> <p>8 Si hubiese habido malos rollos entre nosotros no hubiésemos sido capaces de hacer nada.</p> <p>9 En el último día de ensayo me pusieron para bailar y en un día no me pude aprender los pasos y salió un poco mal.</p> <p>10 Nos hemos ayudado todos.</p> <p>11 Todos hemos aportado ideas y se tenía en cuenta la palabra de todos.</p> <p>12 Somos un grupo que nos llevamos todos bien y eso nos ha ayudado.</p> <p>13 Todos esperábamos algo mejor pero con tan poco tiempo no se podía hacer mucho más.</p> <p>15 He hecho un musical y como me parecen muy interesantes, pues tenía curiosidad.</p> <p>17 Con los amigos las cosas son más fáciles.</p> <p>18 Me he esforzado mucho y al final he logrado mis objetivos.</p> <p>19 He podido relacionarme más.</p> <p>20 He podido hacer todo lo que estaba en mi mano para que el musical fuera bonito.</p> <p>21 Creo que he aprendido música.</p> <p>22 Pensaba que siendo ya mayores no nos costaba tanto avanzar, escuchar.</p> <p>23 Esperábamos una obra dirigida por adolescentes y lo hemos conseguido.</p> <p>24 Como iba un poco agobiado porque veía que llegaba el final y la música no estaba del todo bien; y mostraba mucho más esfuerzo para que quedara bien.</p> <p>25 No tenía ninguna meta.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | 26 Lo podíamos haber hecho mejor si hubiésemos puesto un poco más de nuestra parte. |
|--|--|--|---|

8. ¿Qué dificultades has encontrado para realizar la actividad?

| Grupo | Dificultades |
|-------------|---|
| 3º A | <p>1 Es difícil que un grupo de 28 se ponga de acuerdo sin discusiones.</p> <p>2 Coordinar todos los instrumentos y a algunos no nos salía siempre.</p> <p>3 Encontrar melodía para las canciones.</p> <p>4 varias opiniones para realizarlo.</p> <p>5, 11, 15, 17, 21, 26 Organización y el poco tiempo +++++</p> <p>6, 16 De acuerdo a toda la clase +</p> <p>7 Éramos muchos y al principio no nos escuchábamos ni nos poníamos de acuerdo; había gente que no se tomaba en serio el trabajo.</p> <p>8 A veces estábamos más cansados.</p> <p>9 Componer la música era muy difícil, aunque estaba Y. para ayudarnos con ella.</p> <p>10 El vestuario, la ropa de ropero, porque era muy ancha y costaba bailar con esa ropa y casi me ciego; y que éramos muchos.</p> <p>12 Al principio mucho desorden y desconcierto.</p> <p>13 Al ser directora tienes que poner un poco de orden y esto ha generado alguna discusión.</p> <p>14, 19 Ponernos de acuerdo, escucharnos, adaptar música inventada a un baile.+</p> <p>18 Que no canto bien.</p> <p>20,25, 27 Ninguna ++</p> <p>22 Coordinación y atención.</p> <p>23 Toma de decisiones en grupo.</p> <p>24 Éramos muchos y a la hora de coordinar música y baile hemos tenido algunos problemas.</p> <p>28 No encontrar un instrumento adecuado para mí.</p> |
| 3º B | <p>1 Ponernos de acuerdo ++</p> <p>2 Organización +</p> <p>respeto de unos y otros.</p> <p>3 Es difícil inventar algo con ritmo.</p> <p>4 Ninguna++</p> <p>6 Nervios.</p> <p>8 Los nuevos instrumentos y aprenderme las notas.</p> <p>9 Inventar un ritmo para tocar.</p> <p>10 Coordinarnos todos juntos.</p> <p>11 El trabajo con los compañeros.</p> <p>12 Al principio no se nos ocurría nada.</p> <p>13 Que nuestra clase no es un solo grupo sino que está dividida en varios grupitos y cuesta ponernos de acuerdo.</p> <p>14 Inventar algo de música.</p> <p>15 Al principio no sabíamos qué hacer pero poco a poco lo fuimos logrando.</p> <p>16 La puesta en escena.</p> <p>18 No sabemos trabajar en grupo.</p> <p>19 Cómo realizar la actividad.</p> <p>20 Ninguna porque todos tenemos algún talento.</p> <p>21 Poner orden.</p> <p>24 El respeto de algunos y el que casi nadie escucha.</p> <p>25 Vergüenza.</p> <p>26 La comprensión y ponerse de acuerdo.</p> <p>28 Buscar la letra.</p> |

| | |
|-------------|---|
| 3º C | <p>1 Poco conocimiento que teníamos de las cosas y en algunas ocasiones, la relación con los compañeros.</p> <p>2 La vergüenza y los nervios de escena.</p> <p>3 Vergüenza.</p> <p>Aprender a no reírme en el escenario, aunque no lo he conseguido.</p> <p>4 Que no sabía tocar el piano, pero entre todos lo he conseguido.</p> <p>5 Que no me hicieran caso en algunas ocasiones al dirigir.</p> <p>6 Que el resto de los compañeros hiciese bien su trabajo, como aprenderse el guión.</p> <p>7, 27 Poco tiempo y mucho que hacer +</p> <p>8 Falta de organización.</p> <p>9 Ponernos todo el grupo de acuerdo.</p> <p>10 Que al principio sólo unos pocos sabían el guión.</p> <p>11 Inventarse las notas.</p> <p>12 Éramos muchos y, a veces, resulta difícil coordinar a tantos adolescentes juntos; tenemos gustos muy diferentes.</p> <p>13 Ponernos de acuerdo y que hubiera una persona que dirigiera todo.</p> <p>16 Aprenderme el guión y representarlo.</p> <p>17, 25 Que éramos muchas personas y ha sido todo muy precipitado +</p> <p>18 Que cada uno hacía lo que le daba la gana y que lo que no merecía la pena se dejaba en segundo plano.</p> <p>19 El que había gente que hablara mucho y otros casi ni salían.</p> <p>20 Vocalizar, hablar alto.</p> <p>21 Compenetrarnos entre sí todos.</p> <p>22 La falta de seriedad y compromiso; y también a la hora de componer la música.</p> <p>24 Poca práctica para tocar el bongó.</p> <p>26 La falta de atención hacia el trabajo por parte de compañeros y que creo que hemos tenido algún día menos de ensayo.</p> |
| 3º D | <p>1 Hablábamos mucho +</p> <p>No nos enterábamos de todos los pasos.</p> <p>3 Pasividad de algunos compañeros.</p> <p>4 Tener que bailar; no se me da bien.</p> <p>5 Organización.</p> <p>6 Ponerse de acuerdo todo un grupo +</p> <p>7 Miedo escénico +</p> <p>9 Hacerlo todo en el último momento.</p> <p>10 Al principio sacar la música para que quedase bien.</p> <p>11 Vergüenza +</p> <p>13 Poca cooperación de algunos.</p> <p>18 Tocar justo cuando empiezan a bailar. Es muy difícil saber el momento exacto en que van a empezar.</p> <p>19 Cada uno hacía lo que quería y no nos poníamos de acuerdo.</p> <p>20 La gente no hacía caso a la directora y no lográbamos hacer nada.</p> <p>21 Hacíamos lo mismo todos los jueves.</p> <p>22 En las primeras sesiones estaba todo en el aire y en las últimas tuvimos que hacer todo de golpe.</p> <p>23 No nos escuchábamos y mucha gente pasaba.</p> <p>24 Coordinación de todo el grupo.</p> <p>26 Poca capacidad de atención de mis compañeros y la poca paciencia que tengo.</p> |

9. ¿Qué cambiarías o mejorarías de tu trabajo?

| Grupo | ¿Qué cambiaría o mejorarías? |
|-------------|--|
| 3º A | <p>1 Más largo, más tiempo, más ensayo +++++</p> <p>2 La coordinación musical.</p> |

| | |
|-------------|---|
| | <p>3 Los bailes los cambiaría y los dejaría para el final de la creación del musical, porque se crearon sin conocer la música de las canciones y para bailar se necesita encajar el ritmo con los pasos.</p> <p>4 Realizar más musicales con más tiempo.</p> <p>5 Más canciones y más trabajadas y mejor control de la iluminación.</p> <p>7 Haber ensayado y aprendido bien los pasos del baile.</p> <p>8 Más ritmo al bailar yo.</p> <p>12 Haber puesto algo más de interés +</p> <p>13 Tengo un poco mal carácter y a veces, he dado una voz más alta que otra; eso cambiaría.</p> <p>14 Que me he agobiado un poco porque mucha gente no trabajaba.</p> <p>15 Mejoraría el acto al salir a escena.</p> <p>16 La coordinación +</p> <p>19 Salir al escenario con más seguridad, más metida en mi papel y sonriendo.</p> <p>24 La colaboración y la organización ya que hay gente que no ha hecho nada.</p> <p>27 Mi instrumento por un tambor.</p> <p>28 El instrumento.</p> |
| 3º B | <p>1 Nada ++++</p> <p>2 La pérdida de mucho tiempo.</p> <p>3 Agregar algunas letras.</p> <p>4 Poder hacer lo que me gusta y no lo que decide el grupo sin respeto.</p> <p>5 Haber hecho el trabajo toda la clase junta y no por grupos.</p> <p>6 Lo de no usar el micrófono.</p> <p>9 Un poco más de ritmo porque la canción era muy sosa.</p> <p>10 Todo prácticamente.</p> <p>11 La vergüenza y la forma de hablar en el escenario.</p> <p>12 Añadiría más cosas porque siempre repetíamos la misma melodía.</p> <p>13 Más tiempo para ensayar la canción entera.</p> <p>14 La seriedad.</p> <p>15 No cambiaría nada pero mejoraría la originalidad.</p> <p>18 La cooperación.</p> <p>19 La coreografía.</p> <p>20 La escenografía y hablar alto para que te escuche todo el público.</p> <p>21 La originalidad.</p> <p>22 Más seriedad en los trabajos de cada día.</p> <p>23 Más largo y con algún baile.</p> <p>24 Podría haber tenido más interés y ganas.</p> <p>25 Más tiempo de preparación y algo más bonito.</p> <p>26 Tomarlo más en serio.</p> <p>29 Aprenderme la canción de memoria.</p> |
| 3º C | <p>1 La coordinación; íbamos a destiempo.</p> <p>2 Aunque me haya esforzado, no he hecho todo lo que hubiera podido.</p> <p>3 Aprovechar un poco más las clases, porque hablaba un poco.</p> <p>4 Haber intentado sacar parte de las notas, aunque me costase.</p> <p>5, 10, 19, 23 Nada+++</p> <p>6 Más tiempo.</p> <p>7 Mi esfuerzo.</p> <p>8 Poner un poco más de interés a la hora de trabajar con algo o alguna que no me guste.</p> <p>9 Más sesiones.</p> <p>11 Tocar mejor el instrumento.</p> <p>12 La actitud.</p> <p>13 Más tiempo, y mi guión, que sólo dije una frase.</p> <p>16 Atender más y ayudar más a mis compañeros.</p> |

| | |
|-------------|--|
| | <p>17 Haber tenido más paciencia.</p> <p>18 La obra mejor realizada y más tiempo.</p> <p>20 Haber ensayado más.</p> <p>21 Haber ayudado más y poner más de mi parte.</p> <p>22 Ayudar más con la música y el guión.</p> <p>24 Haber tenido más alegría al tocar.</p> <p>25 Más ensayos.</p> <p>26 Más tiempo y no ponerme nerviosa al actuar.</p> <p>27 La actuación final; podíamos haberla hecho un pelín mejor.</p> <p>28 Nada, porque me gusté a mí mismo y eso me vale.</p> |
| 3º D | <p>1 Hablar menos y avanzar más.</p> <p>2 Atención a la directora y más caso +</p> <p>3 Algunos compañeros.</p> <p>4 La coreografía.</p> <p>5 Que nos dejaran más tiempo +</p> <p>6 Organización.</p> <p>7 Coordinación con compañeros.</p> <p>8 Quitarme la vergüenza.</p> <p>9 Ensayar más el baile.</p> <p>10 Más empeño.</p> <p>13 Todo.</p> <p>15 Más paciencia al principio porque eso de no ver nada en los primeros días me sacaba un poco de mis casillas.</p> <p>16 Estar más suelto en el escenario.</p> <p>17 Estar menos distraído.</p> <p>18 Que nos hubieran cogido más canciones y no sólo una, porque nos costó inventarlas y no ha servido para nada.</p> <p>19 Haberme esforzado más y escuchado a los directores.</p> <p>20 Mejoraría las luces, que fueran de colores.</p> <p>Y cambiaría a la directora.</p> <p>21 Haber aportado algo más al grupo porque todos nos esperábamos mucho más.</p> <p>22 Avanzar más en las primeras sesiones.</p> <p>23 El papel y la organización de la obra.</p> <p>24 Me habría gustado colaborar mucho más con la obra.</p> <p>25 El baile, interpretación.</p> <p>26 No cambiaría ni mejoraría nada, bueno, tal vez lo intentaría, pero no puedo cambiar, así que haría lo mismo (directora).</p> |

10. ¿Qué opinas del concierto final? Haz una valoración de tu grupo y de los otros.

| Grupo | Actuación de 3º A | Actuación de 3º B | Actuación de 3º C | Actuación de 3º D |
|-------------|---|--|---|---|
| 3º A | <p>1 Muy bien. Fallo de luz ++</p> <p>2 La mejor +++++ y hemos cumplido los requisitos.</p> <p>3 No quedó del todo mal. Los otros no fueron musicales ++</p> <p>4 Muy bien. Los demás no lo trabajaron suficiente +++</p> <p>7 Muy compenetrados a pesar de los fallos de luz y pasos del baile.</p> <p>10 Muy bien; hemos trabajado mucho.</p> <p>13 Muy bien; los otros</p> | <p>1 No cumplían con la norma de originalidad.</p> <p>9 Gracioso + pero copiaron cosas como canciones +++</p> <p>10 Se me hicieron pesadas; muy largas, apenas</p> | <p>7 No se entendía la trama y aparecían y desaparecían personajes muertos. ++++</p> <p>10 Se me hicieron pesadas; muy largas, apenas bailaban y se</p> | <p>1, 19, 20 Me gustó ++</p> <p>5 Más o menos bien</p> <p>10 Me gusto. Bien preparada y bailaron mucho.</p> |

| | | | | |
|-------------|--|---|--|---|
| | descoordinados.++
16 El que más me ha gustado el nuestro porque era el más organizado+
17 A los otros casi ni se les oía y bailaron poco
21 Mi grupo estaba muy bien, nos lo curramos mucho y trabajamos bastante coordinados; los otros también eran muy buenos, pero no se lo tomaron muy en serio.+
26 Me gustó el nuestro porque fue original y divertido. | bailaban y se notaba que improvisaban. | notaba que improvisaban
11 Poco real y poca preparación.
Desorganizados
24 Fatal, como improvisando todo. | 11 Bastante bien pero poca música.
24 Muy simple |
| 3º B | 10 Muy bueno.
15 Los que más me gustaron.
28 Les quedó bien, pero casi todos los musicales son de peleas de bandas. | 1 Muy divertido.
2 Me gustó; fuimos originales.
3 Bien; hubo fallos con las luces.
4 No supimos organizarnos bien, pero al final dio buen resultado.
5 Me gustó porque se veía el esfuerzo del trimestre y la amistad entre compañeros.
6 Nos ha salido incluso mejor de lo previsto.
8 Creí que nuestro grupo sería de los peores pero en comparación con el resto fue la mejor; el resto no tuvo ni argumento ni desarrollo.
9 No ha estado mal.
10 Muy bien porque todo tenía que ver con la música.
11 Haber utilizado más las luces y con ello haberle dado otro estilo que hubiera tenido más cambios.
12 Me ha gustado; quedó muy original y divertido.
13 Fue la más original; los otros grupos necesitaban ensayar más o ser más originales.
14 Muy bien todos++
18 Bien aunque al fin y al cabo no fuimos los peores.
19 Un poco soso.
20 Fue un concierto muy bonito en el que todos estábamos alegres y fue una convivencia muy bonita.
21 La peor fue la nuestra porque fue aburrida.
22 Me gustó cómo quedó.
23 Ha quedado muy bien; me ha gustado mucho; quizás faltó más movimiento, baile... Los demás me han gustado mucho porque han tenido mezcla de bailes, canciones, teatros; ha sido una actividad buena e interesante.
24 Al final no salió tan mal y a todos se les veía un poco desorganizados y no muy coordinados.
25 Normal; otros grupos lo hicieron mucho mejor.
26 Has estado todos bastante bien.
27 Bastante bien; algunos grupos mal preparados.
28 Bien; trabajamos en equipo.
29 Bien, entretenida; faltó coordinación; los otros han sido originales e imaginativos. | 2 El que menos +
10 no han tenido casi música.
15 Des-coordinado
28 Les quedó bien. | 15 Bien; me gustó lo de la guitarra eléctrica.
28 Mal Porque no se entendió el argumento . |
| 3º C | 13 Genial | 13 Muy | 1 Estuvo muy bien; me reí muchísimo. Mi grupo, | 13 Le pasó |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | <p>en todas las actividades y creo que son los mejores en tema de compenetración en el grupo.</p> <p>24 No hablaban.</p> <p>26 Bien, pero la música no iba con el baile.</p> | <p>gracioso</p> <p>16 El que más me gustó: “vaya parida”</p> <p>22 El que más me gustó.</p> <p>26 Divertido el canto sobre la comida.</p> | <p>aunque no fue el mejor, hicimos reír a los otros; las otras actuaciones, ingeniosas.</p> <p>2 Se notaba quién lo tenía mejor preparado y no nos salió muy bien, pero nuestra obra era más complicada que la de los demás.</p> <p>3 Salió peor de lo previsto porque estábamos nerviosos, pero mi valoración es buena; hemos aprendido a convivir; aunque no nos saliera del todo perfecta, nos salió muy bien y nos lo pasamos todos bien.</p> <p>4 Había grupos que ni habían ensayado y salió un poco mal, como el nuestro; de los otros grupos valoro la originalidad y los instrumentos aportados y medios.</p> <p>5 Gracioso y penoso a la vez. Los otros bien pero soso.</p> <p>6 No salió como esperábamos debido a que algún compañero no se supo el guión y al final, salió mal. La mejor obra me pareció la nuestra, ya que era la única que tuvo un guión.</p> <p>7 Todos muy bien, tuviéramos vergüenza o no.</p> <p>8 Todos nos hemos divertido, que es de lo que se trataba; hemos aprendido a trabajar unidos.</p> <p>9 Ha sido muy gracioso. Las demás clases se reían muchísimo, parecía una auténtica comedia. Lo valoro positivamente.</p> <p>10 Un fracaso total. Nos confundimos al final cuando los estábamos haciendo bien. Los otros me han parecido bonitos.</p> <p>11 Me ha gustado; hay gente que ha perdido el miedo de subirse a un escenario y se ha expresado libremente. Todas muy bien y deferentes.</p> <p>12 Genial. Me gusta ver a los compañeros de otras clases actuar como también lo hacíamos nosotros. Los mejores nosotros, obvio.</p> <p>13 Fue el peor sinceramente pero fue el que más le gustó a la gente porque muchas cosas las improvisamos y muchos hacían tonterías que no estaban planeadas, pero me ha parecido de las mejores actividades que hemos hecho, sobre todo el conocernos todos mejor, y estoy muy orgullosa de mi grupo y de mí, porque fue demasiado el ponernos de acuerdo en algo.</p> <p>16 Bastante bien; vimos el trabajo elaborado durante un trimestre; no salió lo bien que queríamos.</p> <p>17 Ha estado muy bien y a cada uno nos ha quedado muy bien y lo hemos conseguido.</p> <p>18 No salió muy bien pero hicimos buena improvisación.</p> <p>19 Nos respetamos bastante unos a otros y todo salió perfecto.</p> <p>20 Muy bien; pasarlo bien y hacerlo bien es lo mejor de todo.</p> | <p>algo parecido a nosotros, pero estuvo muy bien y el baile me gustó bastante.</p> <p>26 Me gustó la trama, aunque se perdieron un poco en el baile.</p> |
|--|--|---|---|---|

| | | | | |
|-------------|-----------------|---|--|---|
| | | | <p>21 Fue con los que más se rieron...nos olvidamos del guión...fue muy divertido. Nos lo pasamos genial la mayoría. Los otros, bien.</p> <p>22 Salió mal nos saltamos trozos y gente no se sabía el guión.</p> <p>23 Un poco desastroso, ya que nos faltó por representar un acto, pero pasamos un buen rato.</p> <p>24 Al final nos salió más corta. Las otras decentes.</p> <p>25 Peor de lo esperado, pero lo pasamos muy bien. Los demás bien, pero con poco diálogo.</p> <p>26 No nos salió demasiado bien porque hubo gente que ni siquiera se leyó su papel, y los demás teníamos que decir lo nuestro y lo suyo.</p> <p>27 De 10.</p> <p>29 Estuvo bien compartir las ideas con los demás grupos; con todos nos reímos.</p> | |
| 3º D | 22 No me gustó. | <p>3 El que más me gustó: gracioso y entretenido.</p> <p>5 La que más. Su imaginación al cambiar letras a canciones famosas.</p> <p>11 Toque de humor divertido.</p> <p>22 Graciosa la actuación de la comida</p> | <p>5 La que menos; le fallo la organización.</p> <p>17 No me gustó.</p> <p>2 Bien, pero no me enteré cómo iba la obra.</p> | <p>1 Un poco malo, nos fuimos equivocando, saltando cosas, etc +</p> <p>2 Ha sido muy bueno; nos hemos reído bastante.</p> <p>3 No me gustó mucho.</p> <p>4 Divertido; admito que no lo hicimos muy bien, pero sí mejor que los demás.</p> <p>5 Me gustó ver el trabajo de las otras clases y poder enseñarles el nuestro.</p> <p>6 Quedaron bien casi todos +</p> <p>7 Me ha parecido una buena actividad.</p> <p>8 Divertido. Actuaciones originales.</p> <p>9 Si hubiéramos ensayado más habríamos sido de los mejores.</p> <p>10 Me ha gustado mucho, bien.</p> <p>11 Me pareció corto; lo podíamos haber hecho mejor, pero siempre se aprende; yo disfruté mucho y eso es lo importante.</p> <p>12 Me ha gustado mucho. Vi a gente superarse a sí misma; me encanta actuar.</p> <p>13 No nos salió tan mal.</p> <p>15 Bien, pero mejor con más tiempo.</p> <p>16 Una experiencia muy agradable.</p> <p>18 Mal porque los últimos bailes se los inventaron esa misma mañana y estaban sin ensayar.</p> <p>21 De mi grupo esperaba algo más.</p> <p>22 El que más me gustó, todo salió bien, aunque con pequeños fallos.</p> <p>23 Divertido; pudimos observar las ideas que tiene la gente.</p> <p>24 Nuestro grupo, al final, tiró para adelante, y el resto fueron divertidas</p> <p>25 Muy chulo, pero no hablábamos nada; los otros, un desastre.</p> <p>26 Pensaba que sería un desastre y no fue así.</p> |

Anexo 8. Itinerario 1º. 4º ESO. Sesiones de trabajo

Interpretación creativa de la pieza de Haendel: “Minueto II” de *la Música para los Reales Fuegos Artificiales*.

Sesiones de trabajo: Enero – Marzo 2009.

1º. Presentación del Proyecto: miércoles, 14 enero, 2009, a las 13.30h:

- Les explico y dicto el título de la obra y en qué momento la compuso Haendel. Así mismo les dicto los instrumentos que intervinieron.
- Les entrego la partitura para tres flautas sopranos.
- Escuchamos la audición varia veces.
- Cantamos las notas de la melodía.
- Les explico que todos han de tocar la melodía en la flauta, en un primer momento y luego tienen que realizar un arreglo para presentarlo en la Semana Cultural.
- Propongo en la pizarra varios grupos: Instrumentos, baile, canto. Se oyen voces que dicen que es imposible hacer un baile con esa música.
- A continuación les indico que se acerquen a la pizarra y se apunten en el lugar que desean estar. Lo hacen con gran rapidez y entusiasmo, poniéndose de acuerdo las amigas
- Les indico que sólo ensayarán en la clase de los miércoles. Las otras dos clases las dedicaremos a avanzar en el temario.

2º. Sesiones de ensayo: Miércoles, 21 enero, 4, 11, 18 y 25 de febrero

3º. Ensayos generales en el salón de actos: Miércoles, 4 y 11 de marzo.

4º. Asistencia a la ópera de Donizetti: “Don Pasquale” en la Universidad Carlos III: Jueves, 12 de marzo.

5º. Concierto: 25 de marzo, 2009

Anexo 9. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento. Río musical: Carta de autorización familiar

Fecha:

Centro Educativo:

Padres del alumno/a:Curso:

Estimados Sres:

Mi nombre es M^a Ángeles Oriol, profesora de Música de un Centro Escolar de Madrid. Estoy realizando un trabajo de investigación sobre **la Inteligencia Musical**. Por las características musicales de su hijo/a considero que destaca en ese campo, por ello me gustaría realizarle una técnica de investigación denominada “Mapa de incidentes críticos” o “Río Musical”, que les adjunto. Pueden ayudarle en su elaboración. Posteriormente mantendré una breve entrevista con él.

El resultado es una autobiografía musical. Los datos serán tratados con discreción.

Me dirijo a Vds. para solicitar su autorización (Devolver firmado).

Gracias por su colaboración. Un cordial saludo:

M^a Ángeles Oriol

Fdo. Padre y/o Madre.

Profesora de Música

Anexo 9B. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento. Río musical: Presentación al estudiante

Estimado/a alumno/a:

Mi nombre es M^a Ángeles Oriol, profesora de Música de un Centro Escolar de Madrid. Estoy realizando un trabajo de investigación sobre **la Inteligencia Musical**. Por tus características musicales considero que destacas en ese campo, por ello me gustaría contar con tu colaboración. Para ello necesito que realices una técnica de investigación denominada “Mapa de incidentes críticos” o “Río musical”, que te adjunto. Tus padres pueden ayudarle en su elaboración, aportando ideas que quizás tú no recuerdas.

Utiliza la hoja en la que aparece un “río”. Puedes escribir a los lados del mismo o, si lo deseas, por detrás, numerando las secuencias. Hazlo a mano, con letra clara. Yo lo pasaré a limpio y te lo devolveré para que lo puedas conservar.

Una vez rellena la hoja del río, la entregas junto con la autorización de tus padres; al poco tiempo concertaré una breve entrevista contigo. El resultado es una autobiografía musical. Los datos serán tratados con discreción.

Para tu reflexión:

Visualiza tu vida musical como un río serpenteante cuyas curvas marcan un momento crítico. Mira hacia atrás y reflexiona sobre los momentos clave (positivos y negativos) que han influido en la dirección de tu vida musical. ¿Cuáles son las primeras memorias, personas, eventos o puntos de inflexión más significativos que puedes recordar de tu camino musical?

Ubica cada episodio importante en una curva diferente de ese río serpenteante, en el cual cada curva representa un momento crítico o un punto de inflexión. Cuenta

la historia de ese episodio importante. Ponle un título a la historia (por ejemplo: “terrible con la flauta en 5º de Primaria”). Sigue ubicando tus recuerdos y organiza el viaje completo de tu vida musical, evocando, enumerando y etiquetando los incidentes críticos de cada curva.

Procura colocar las edades en las que te ocurre ese acontecimiento. Así mismo, describe las causas por las que tomaste alguna decisión musical.

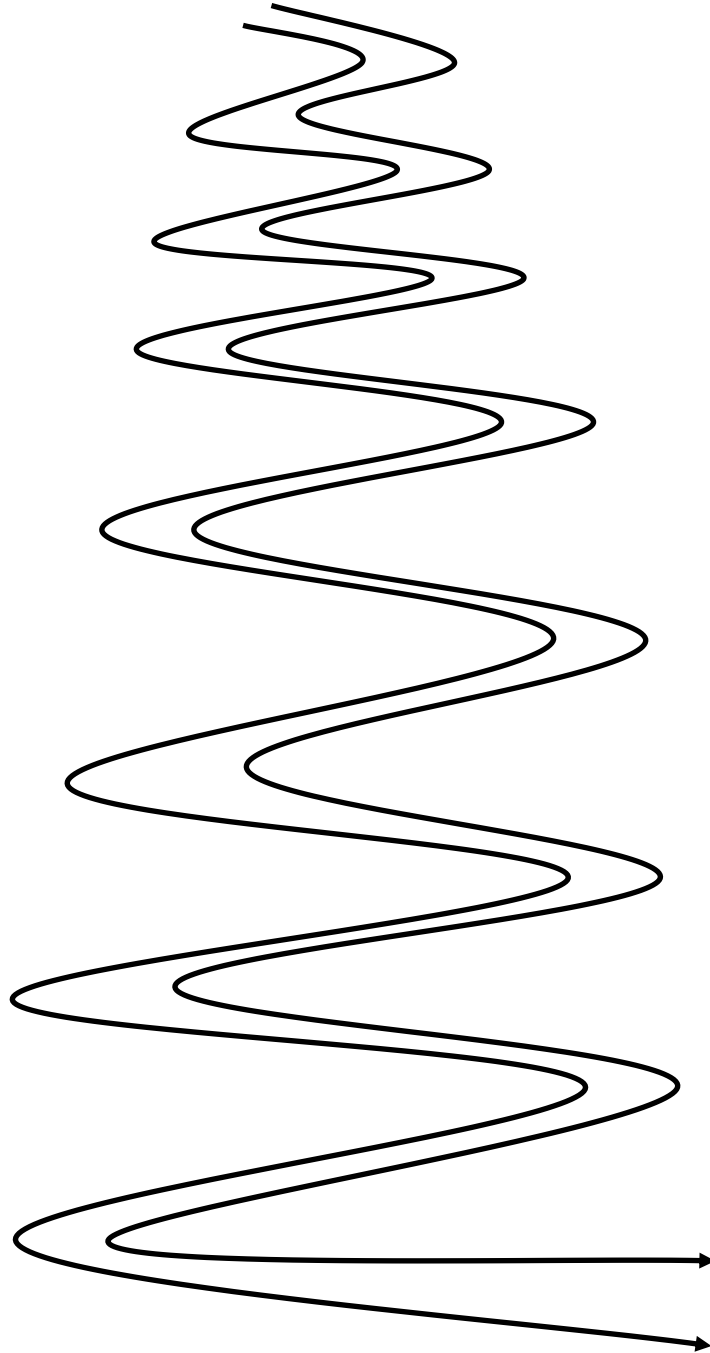
Para cualquier duda puedes ponerte en contacto conmigo en la siguiente dirección: mangesol2@hotmail.com. Gracias por tu colaboración. Un cordial saludo:

M^a Ángeles Oriol

Río musical

Nombre:..... Fecha:.....

Centro educativo: Curso de Secundaria:



Anexo 9C. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento.

Ríos musicales

A continuación, se presentan los ríos musicales de todos los estudiantes participantes en el segundo itinerario. Se han transcrito, manteniendo la expresión original, con el fin de unificar el formato y poder leerlos mejor. El tamaño de la letra ha sido necesario variarlo de 12 a 9 puntos en función del contenido.

Los estudiantes: CC10, CC11, CC12 y CC13 participaron en el primer itinerario de investigación y a la entrega de esta tesis, finalizan 2º de Bachillerato. A dos de ellas se les pidió que realizaran el río musical en el curso 2007-08; y a los otros dos, por el interés que podía tener para nuestra investigación, se les pidió que lo realizaran, en el curso 2009-10.

La estudiante CC11, ha destacado en el canto y es la única que no toca ningún instrumento, pero por el papel destacado que ocupa en el primer itinerario de investigación, hemos considerado oportuno incluir su río musical en nuestra investigación.

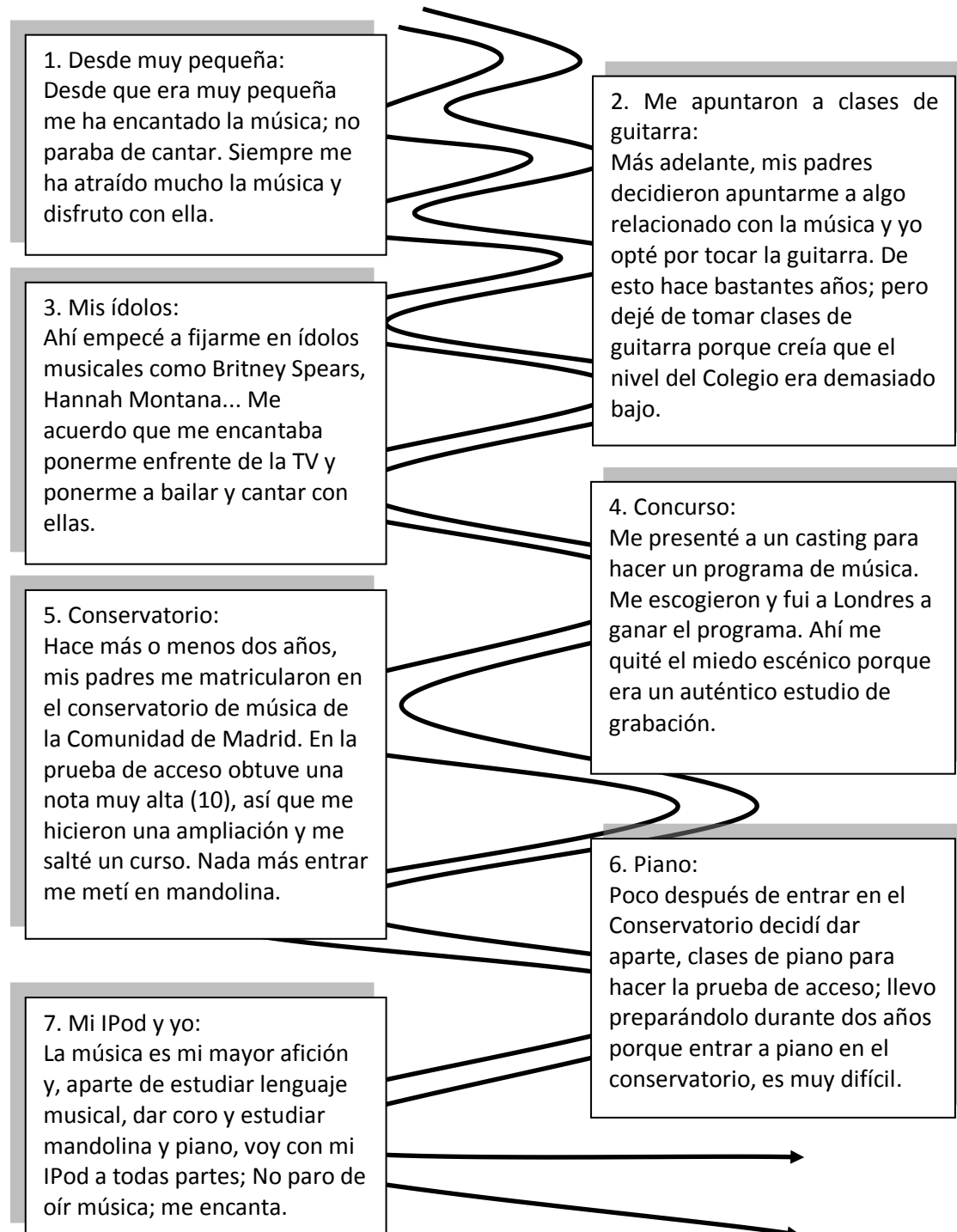
Río Musical: CC1

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Abril 1996)

Fecha: 21/02/2010

Estudios: Conservatorio “Arturo Soria” 3º de Solfeo, Mandolina y Coro; Piano, preparando el acceso al Conservatorio.



Río Musical: CC2

Curso: 2º ESO

Edad: 13 años (Agosto 1996)

Fecha: 29/01/2010

Estudios No oficiales. Piano en la Academia de Coslada, tres años, y quiere presentarse a examen de Solfeo en el Conservatorio.

1. 2001: Primer contacto con el piano: Comencé a los 5 años a tocar el piano, porque mis padres querían que tocara algún instrumento y, como a mi padre le gustaba el piano, fue ese el que elegí.

2. Interrupción:
El año siguiente lo dejé, porque era pequeña y no me enseñaban apenas cosas.

3. Me dediqué al tenis: Años más tarde me di cuenta del error que cometí al dejar el piano; estuve una larga temporada insistiendo para volver, pero muchas veces se me olvidaba y, como practicaba el tenis se me olvidó por completo.

4. Vuelta al piano en el 2007:
Una lesión muy prolongada en la rodilla me obligó a dejar el deporte y, por decisión personal, volví al piano.

5. Llevo tres años con el piano. Estoy contenta y me gusta disfrutar de la música que toco.

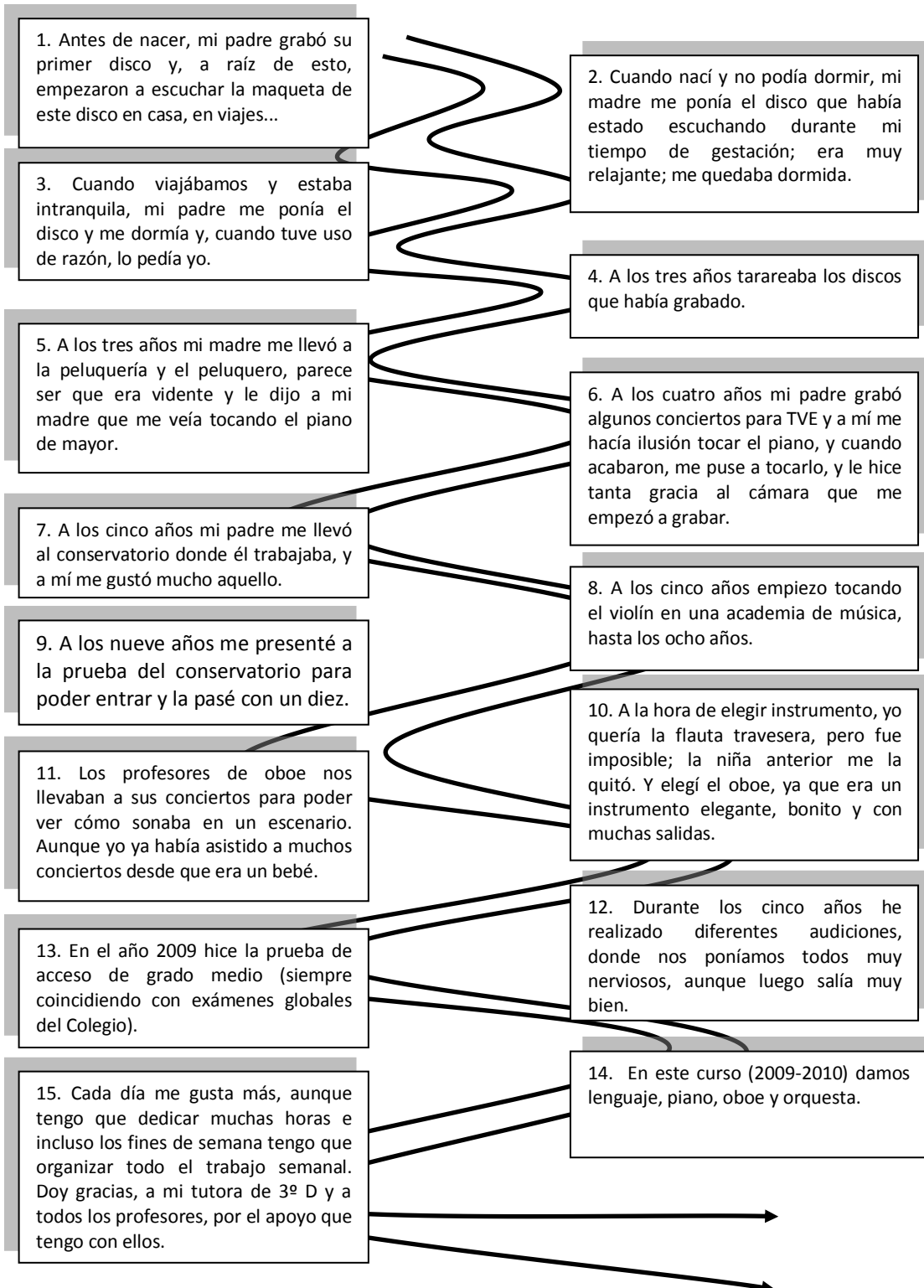
Río Musical: CC3

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Noviembre 1995)

Fecha: 16/02/2010

Estudios: Oficiales. Oboe. 1º en una Academia a los 8 años y luego en el Conservatorio, de c/ Arturo Soria, desde los 9 años.



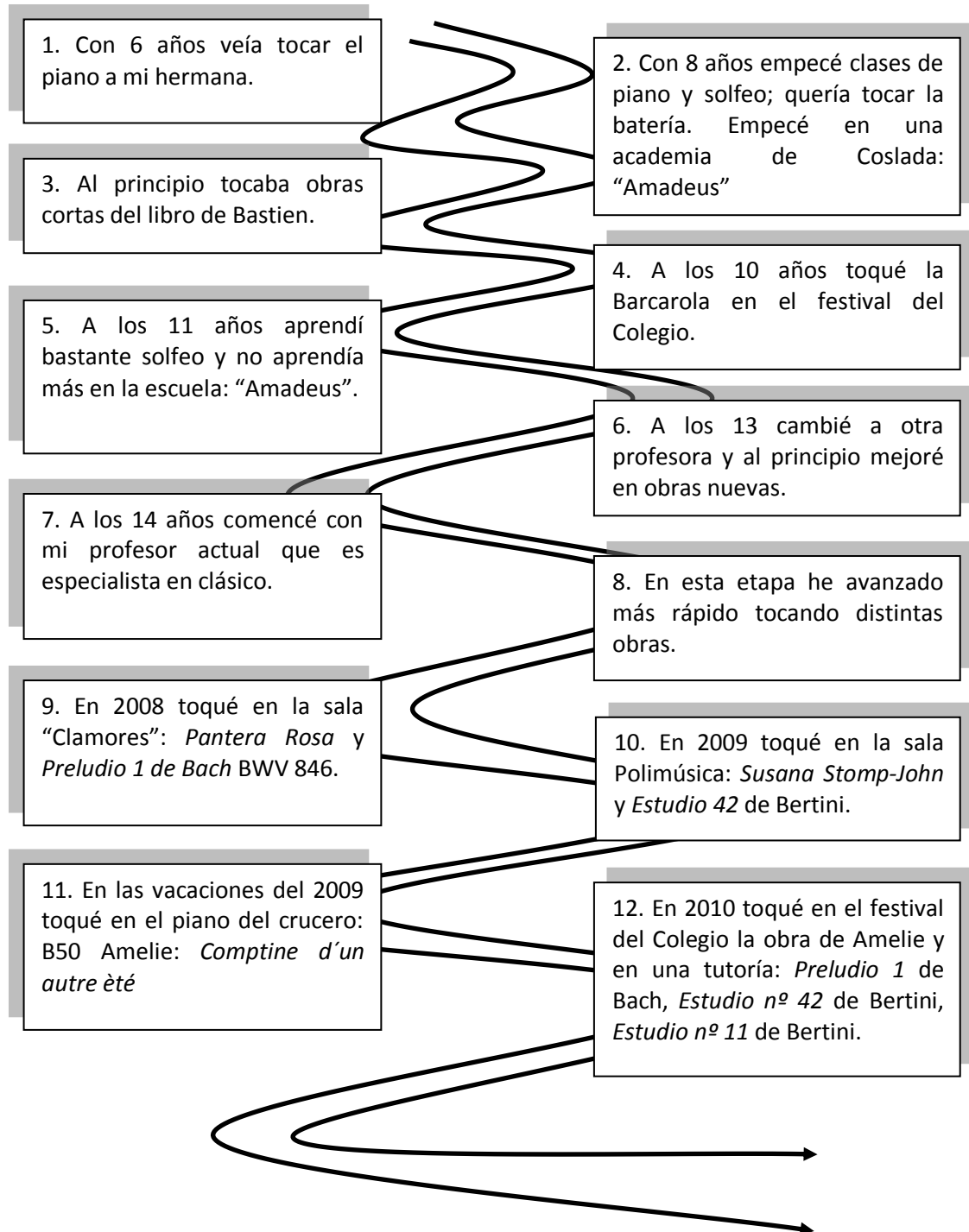
Río Musical: CC4

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Febrero 1994)

Fecha: 5/04/2010

Estudios: Nunca oficiales. Estudió en la Escuela de Música "Amadeus" pero la dejó con 13 años; y ha seguido con profesores particulares.



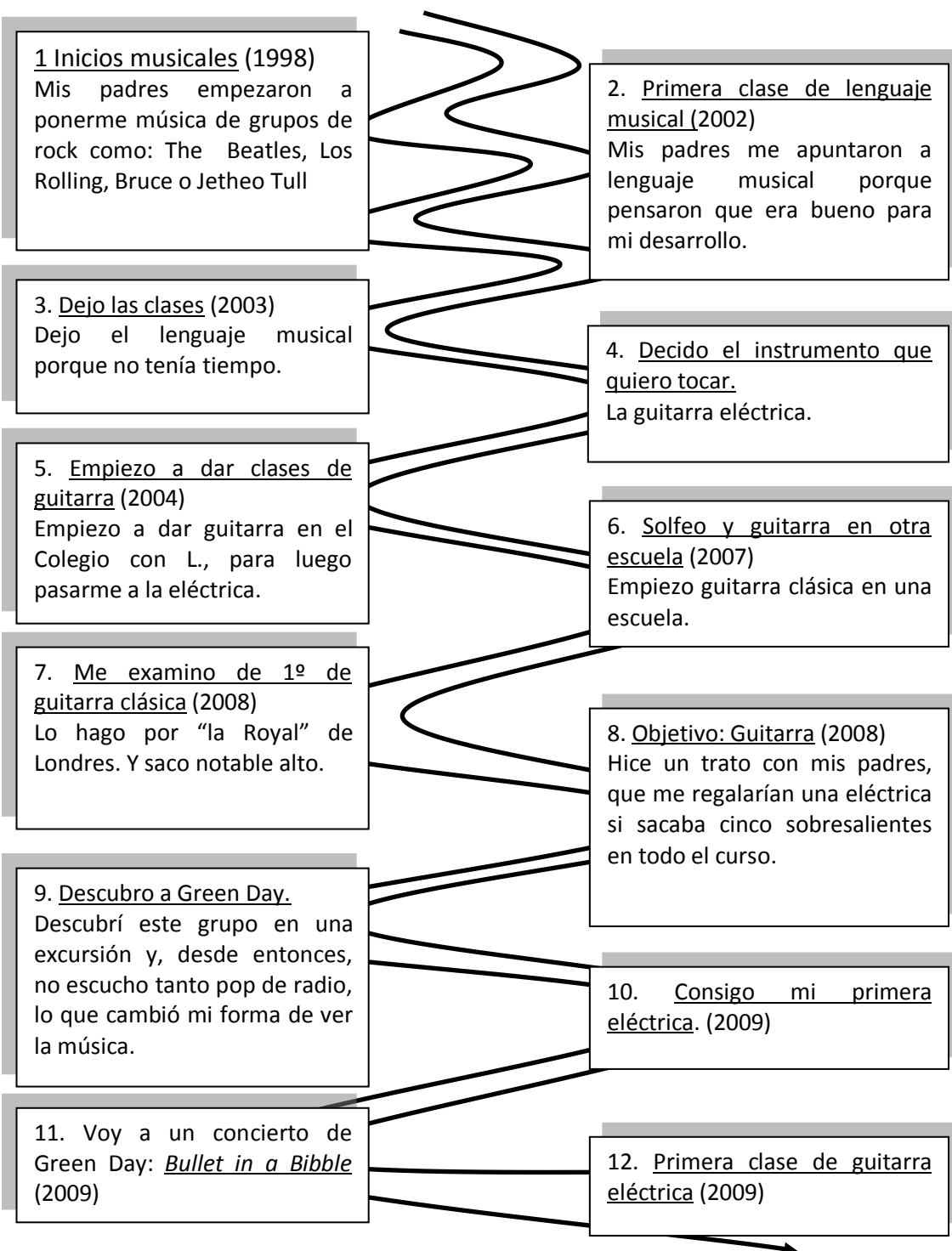
Río Musical: CC5

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Febrero 1996)

Fecha: 29/01/2010

Estudios: En una escuela, Guitarra clásica y eléctrica. Se examinó de 1º de clásica, por La Royal.



Río Musical: CC6

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Septiembre 1995)

Fecha: 4/03/2010

Estudios: Ningunos. Todo por su cuenta con la ayuda del padre.

1. Vientre materno: Mi madre me ponía música clásica para que la escuchase.

3. He estado toda mi infancia rodeada de música e instrumentos; una anécdota que me contó mi padre, fue que cuando aprendí a andar, tuvo que poner su guitarra encima de un estante para que no la rompiese. Supongo que si tengo talento para la música es porque he heredado las cualidades de mi padre o también puede ser, que haya sido gracias a las de mi tío. También influyó mi abuelo ya que siempre escuchábamos música clásica.

5. 3º de Primaria: 8 años: Fue cuando empecé a dar clases de música en el Colegio, con Javier. Tocaba la flauta y, la verdad, que se me daba bastante bien; nunca tuve ningún tipo de dificultad y jamás suspendí.

7. Con 10 años, mi padre trajo un piano electrónico a casa, de cinco octavas y media; le pedí que me enseñase un poco cómo se utilizaba; me explicó dónde se situaban las notas y, a partir de ese día, tocaba todas las partituras que J. nos daba en clase, y un fragmento de una canción rock que me enseñó mi padre.

Compuse mi primera partitura.

9. 13 años; 2º de ESO: Volví a tener clases de música en el Colegio. M. Á.; es sin duda con la profesora que creo que he aprendido más y con la que he desarrollado más mi potencial.

Durante ese año compuse y escribí varias pequeñas melodías y, desde el año pasado, tocaba algunos fragmentos de canciones que me gustaban.

2. Al nacer, durante la infancia, siempre me ponían música clásica: Mozart, Beethoven, Vivaldi, Bach, Pachelbel, Haendel, Albinoni, etc.

4. Mi madre me contó que con tres años, antes de empezar el Colegio, tocaba el tambor, y según ella, tenía ritmo, es decir, no tocaba a lo tonto. El tambor fue mi primer instrumento de música.

6. 4º-5º de Primaria: Empezamos a tocar los carillones y xilófonos; tocaba bastante bien y aprendí enseguida; para mí era extremadamente fácil y, además, mucho más divertido que la flauta.

8. 12 años; 1º de ESO. Mi padre me enseñó a tocar, bueno, a saber dónde estaban las notas, de *la styl guitar*; toqué de oído; fue una experiencia muy bonita.

También, me convenció mi padre para que saliese en uno de sus videos de música en *youtube*. Tuve que tocar el bajo; mi padre me dijo lo que tenía que tocar y, en unos minutos, me lo aprendí e hicimos el video; se llama: *Six blade knife*

10. 14 años; 3º de ESO: Sigo estudiando música con M. A., cada vez me gusta más la música; sigo buscando canciones en *youtube* que me gusten e intento tocarlas. Y el trabajo más reciente que tengo de música trata sobre Chopin, un músico que me apasiona por motivos que desconozco, ya que me empezó a gustar el día que escuché una pieza suya en clase; así, sin más.

El último trabajo de grupo que he hecho, ha sido con mi compañera S., tocando un fragmento de *Claro de Luna* de Debussy.

Río Musical: CC7

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Mayo 1995)

Fecha: 10/02/2010

Estudios: Nunca oficiales. Desde 1º de Primaria en la Escuela de Música "Orquesta". Sólo se ha examinado de lo correspondiente a 1º y 2º de Piano.

1. Primeros contactos:

Desde muy pequeña me gustaba ir en coche escuchando música *New Age*.

3. Fiesta con Andy: A los 7 años

Profesor de trompeta de mi primo Alejandro.

En fin de año empezamos a hacer música con tenedores y copas; Andy me dijo que tenía un gran sentido del ritmo.

5. Javier, profesor de música:

En 1º de Primaria empezamos las clases de música y en 2º nos dijo que sería bueno que empezásemos a tocar un instrumento.

7. Exámenes de "La Royal"

Con mi segunda y tercera profesora de piano hice dos exámenes de "La Royal" y en ambos saqué notable. Me sentí muy satisfecha.

9. Malos conciertos:

En la academia tuve dos malas experiencias por la mala organización de los conciertos. Desde entonces no he vuelto a participar en esos conciertos.

11. Nueva y excelente profesora:

Desde hace casi tres años, cambié de profesora. Charo es la mejor profesora de piano que he tenido; desde entonces sigo con ella disfrutando de la música y tocando lo que me gusta.

2. Descubrimiento del piano: con 5 años.

En el cumpleaños de un primo, vimos tocar a mis primos y, según mi madre, me quedé absorta y con los ojos vidriosos. Al día siguiente le pregunté si podía aprender a tocar el piano; me dijo que cuando fuera mayor.

4. Ballet. A los 8 años

Empiezo las clases de ballet en el Colegio.

6. Comienzo piano: 8 años

Pido a mi madre que me apunte a piano. Y me apuntaron.

8. Mala experiencia con profesora:

Estuve, tres años con una profesora muy exigente y metódica. No me gustó porque me obligaba a tocar piezas que no me gustaban, y no disfrutaba.

10. Conciertos en el Colegio:

Los festivales de Navidad en los que empecé a tocar el piano, fueron un gran apoyo para mejorar y dedicarme más a la música. Mis amigos y profesores me felicitaban y eso me gusta mucho.

12. Reencuentro con la New Age:

Vuelvo a escuchar música *New Age* más a menudo. Me gusta mucho George Winston y Win Mertens.

Río Musical: CC8

Curso: 3º ESO **Edad:** 15 años (Marzo 1995)

Fecha: 5/03/2010

Estudios: Nunca oficiales. Estudió Piano desde los 9 años en la Escuela de Música de Rivas. A los 13 años, lo dejó.

1. 5 años. Dedicada a la música y movimiento. Desde pequeña siempre quise aprender a tocar el saxofón. Mi madre me apuntó a "la escuela municipal de música", en el Ayuntamiento de Rivas.

2. Tres años fueron dedicados a la música y el movimiento, en donde aprendíamos las notas mediante juegos, canciones, e incluso hicimos pequeñas actuaciones de tocar todos a la vez unos instrumentos; y con obras de teatro.

3. A partir de aquella etapa teníamos que escoger instrumento; yo seguía queriendo aprender a tocar el saxofón, pero no había plazas, así que le dije a mi madre que me apuntara a piano.

4. Tras un año de estudio de piano y lenguaje musical, mi madre me comentó que había una plaza para clases de saxofón, pero me negué porque descubrí que tenía talento para el piano; pues mi profesor me decía que tenía las manos perfectas para el piano, fuertes y grandes para realizar octavas.

5. Continué varios años, con conciertos cada año y más exigencias con las prácticas de piano y con las partituras.

6. 13 años: Llegó un momento en el que me cansé de seguir recibiendo clases, porque mi profesor siempre me daba la misma partitura y la tocaba durante todo un año, y pensé que no valía la pena estar siempre con lo mismo y no poder cambiar, así que le dije a mi madre que me desapuntara. A mi madre nunca le gustó la idea de que dejara la música, pero ella comprendía mis razones.

7. Hasta ahora sigo tocando el piano y componiendo canciones, porque la música me inspira. Mi madre quiere que vuelva a retomar las clases de piano, pero sigo negándome porque ahora, con los estudios, tengo menos tiempo para tocar el piano.

8. Para mí todo ha sido una experiencia muy bonita que no podré olvidar jamás y me alegra tocar un instrumento tan bonito como el piano, porque desarrollo mi talento cada vez que juego con él, y recuerdo las canciones que tocaba y las sigo tocando un poco por oído. Y me gusta descubrir nuevas cosas y sonidos cuando toco el piano.

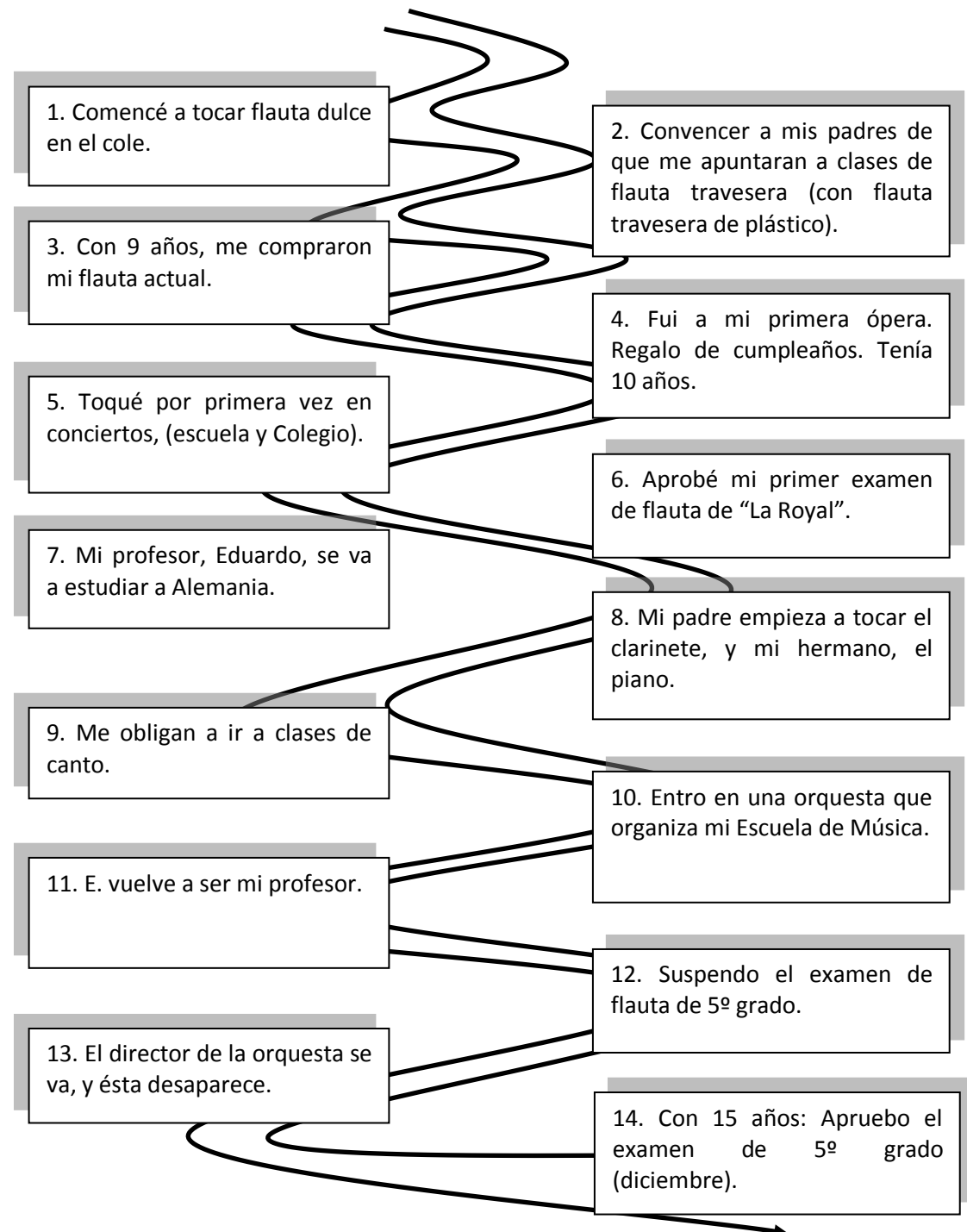
Río Musical: CC9

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Febrero 1994)

Fecha: 12/02/2010

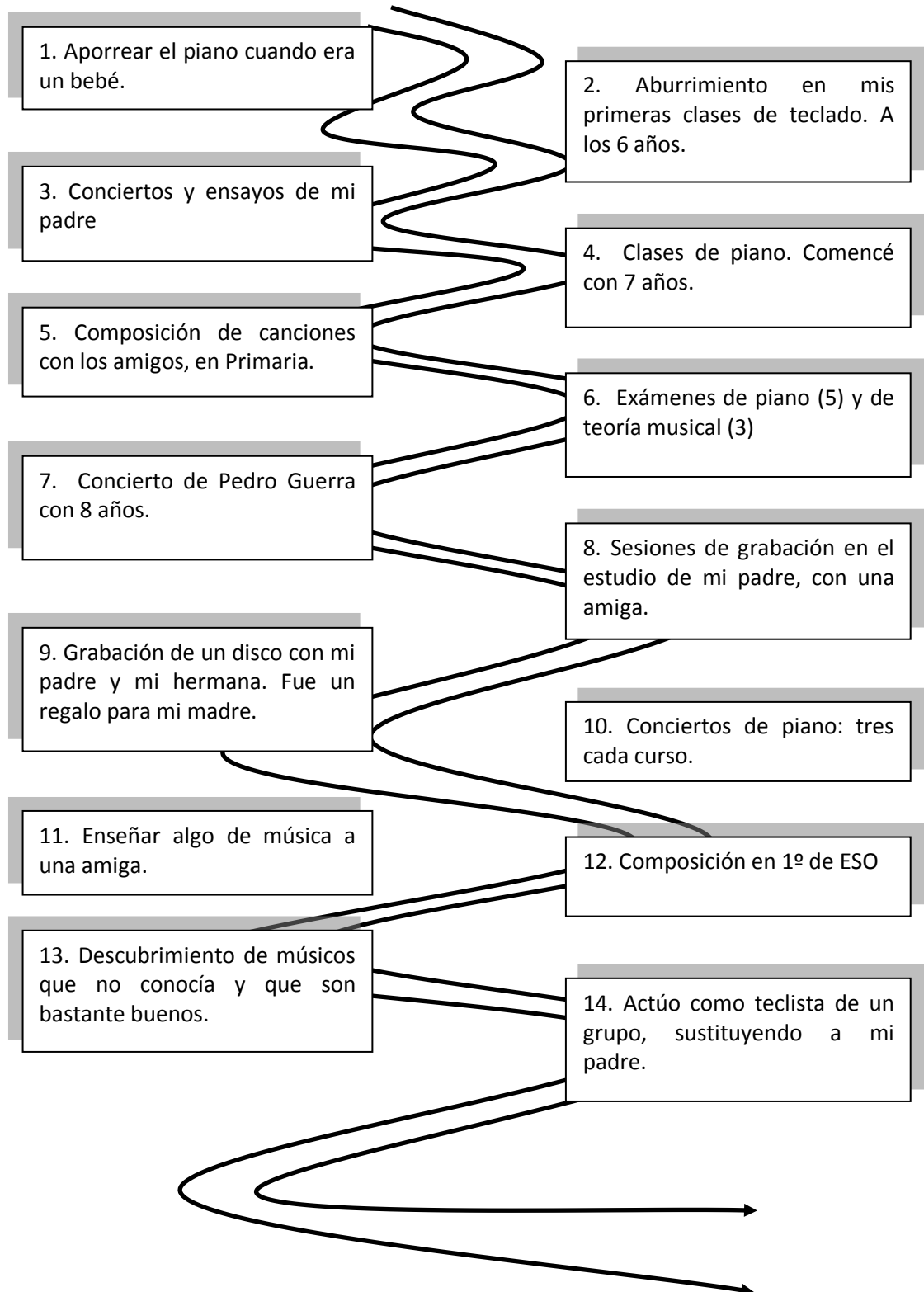
Estudios: No oficiales. Estudió en la Escuela de Música: "Orquesta" y allí ha realizado los exámenes de "La Royal" hasta 5º grado.



Río Musical: CC10

Curso: 3º ESO **Edad:** 14 años
Estudios: Piano en Academia desde los 7 años.

Fecha: 8 /05/2008



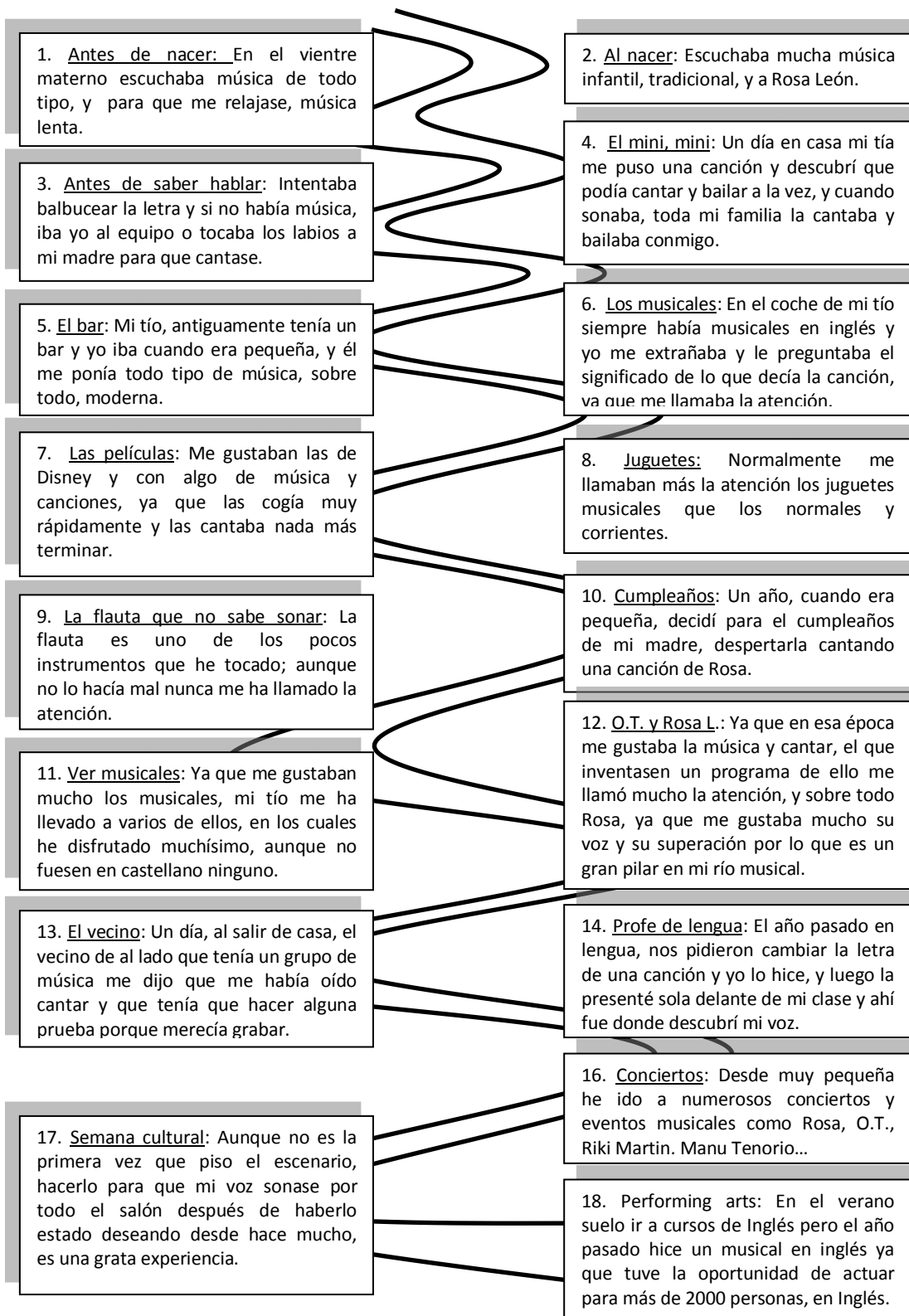
Río Musical: CC11

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años

Fecha: 21/04/2008

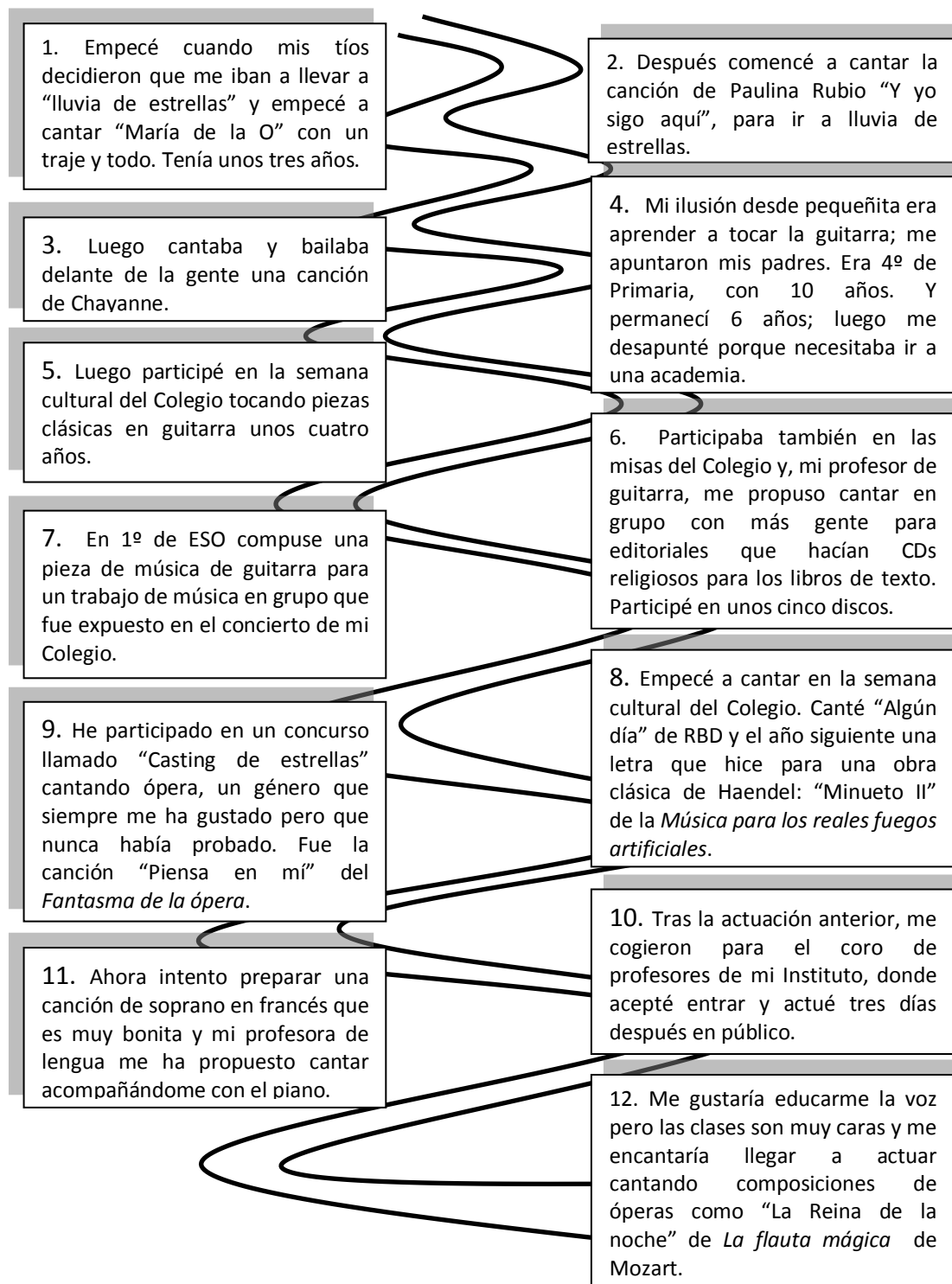
Estudios: Canto, por afición



Río Musical: CC12

Curso: 1º Bachillerato **Edad:** 17 años (Diciembre, 1992) **Fecha:** 7/06/2010

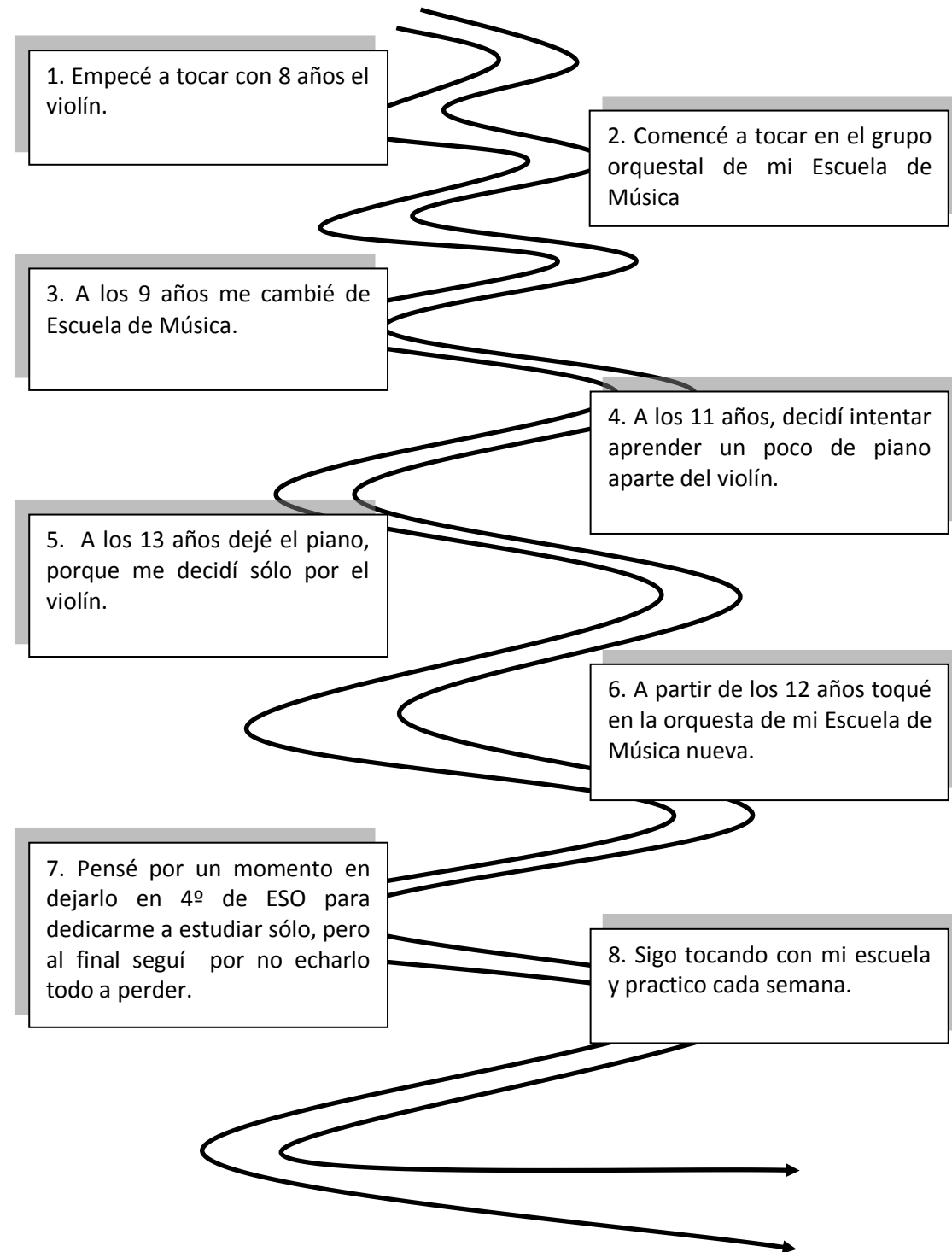
Estudios: Guitarra durante 6 años, con profesor particular. Canto por afición



Río Musical: CC13

Curso: 2º Bachillerato **Edad:** 17 años (1992)
Estudios: Violín en Escuela de Música

Fecha: 21/04/2010



Río Musical: CPr1

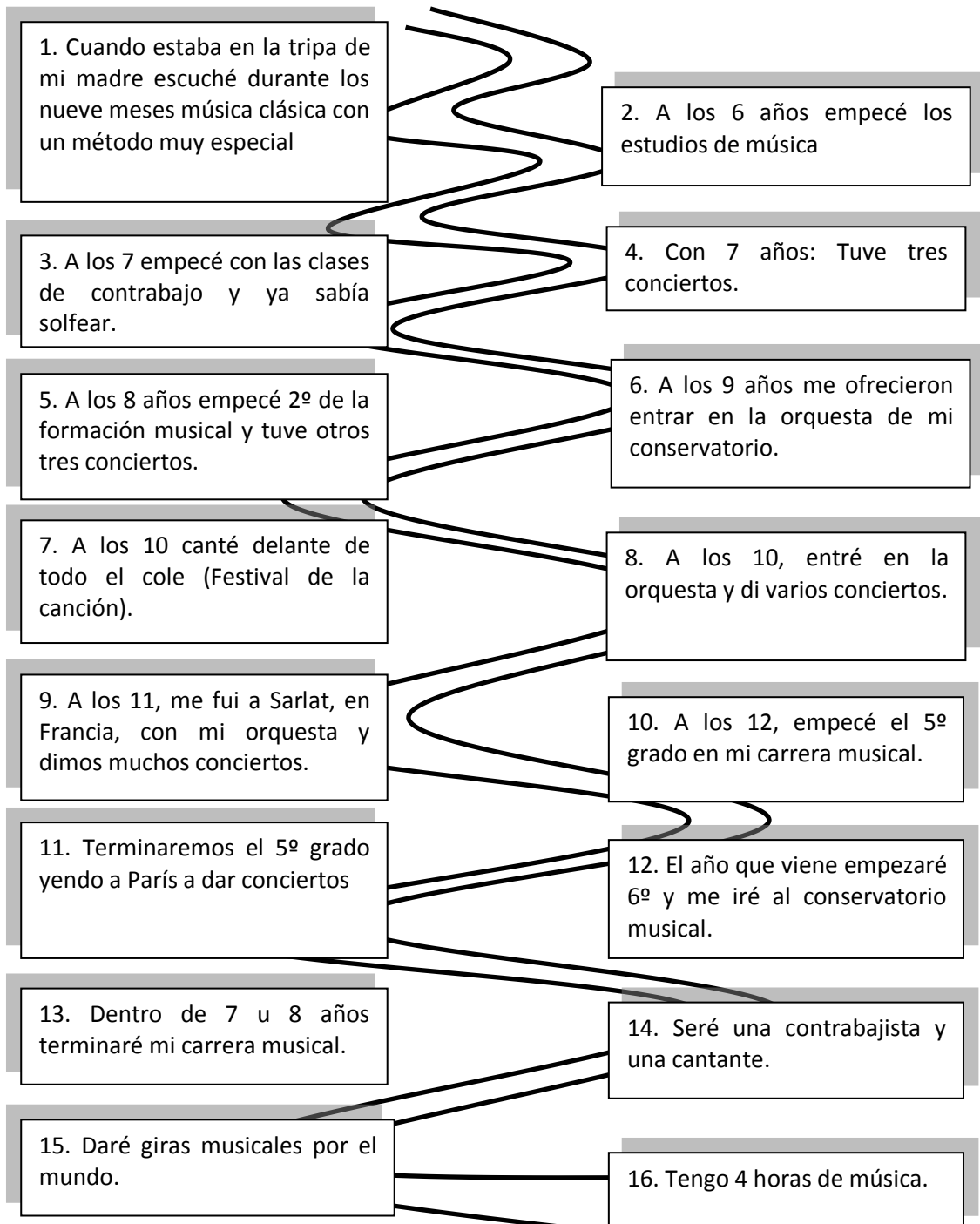
Curso: 1º ESO

Edad: 12 años (Noviembre 1997)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: Comenzará en el Conservatorio, 5º de Contrabajo. Sabe algo de piano para poder acceder al Conservatorio. Canta.

“Mi vida como contrabajista”



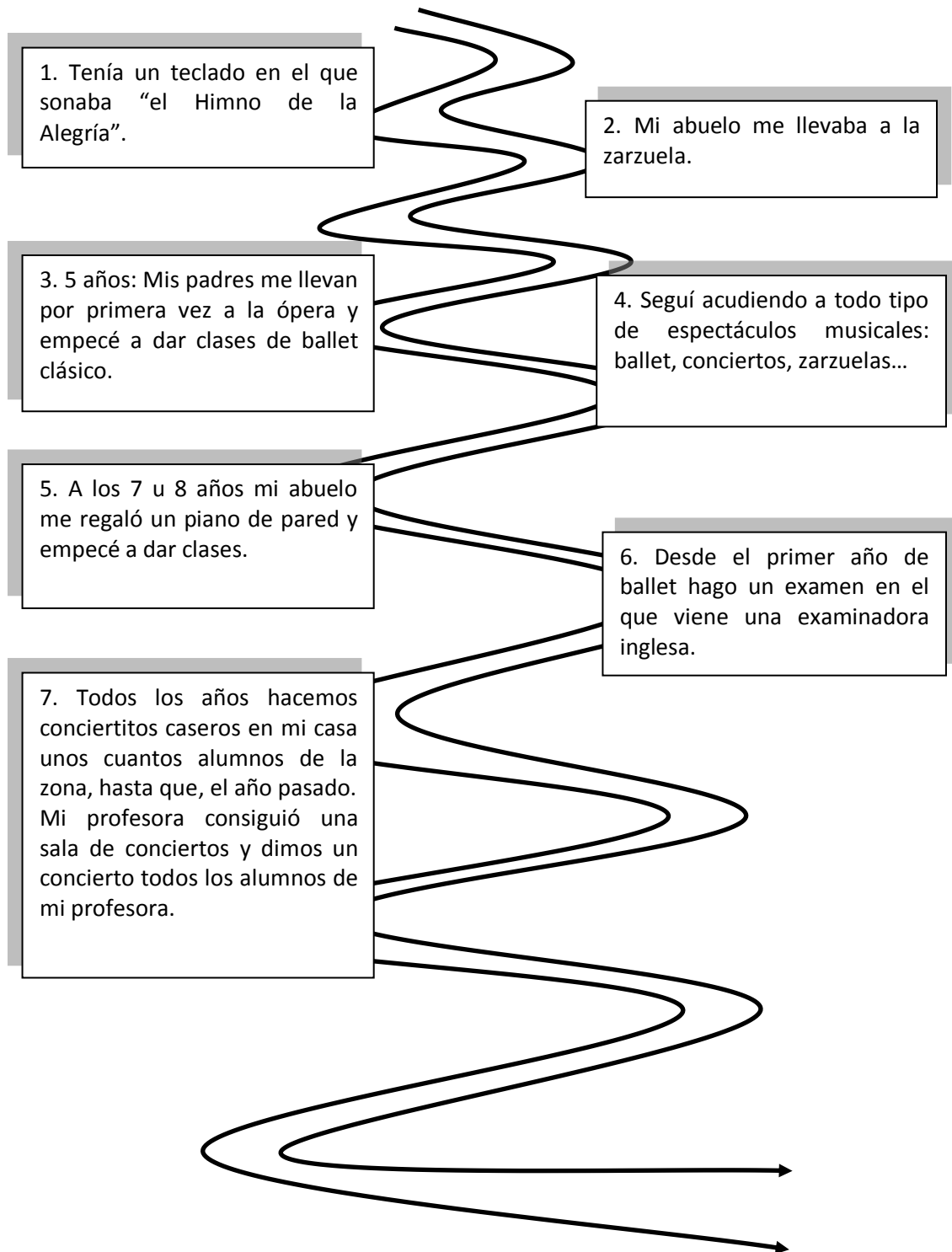
Río Musical: CPr2

Curso: 1º ESO

Edad: 13 años (Mayo 1997)

Fecha: 6/04 /2010

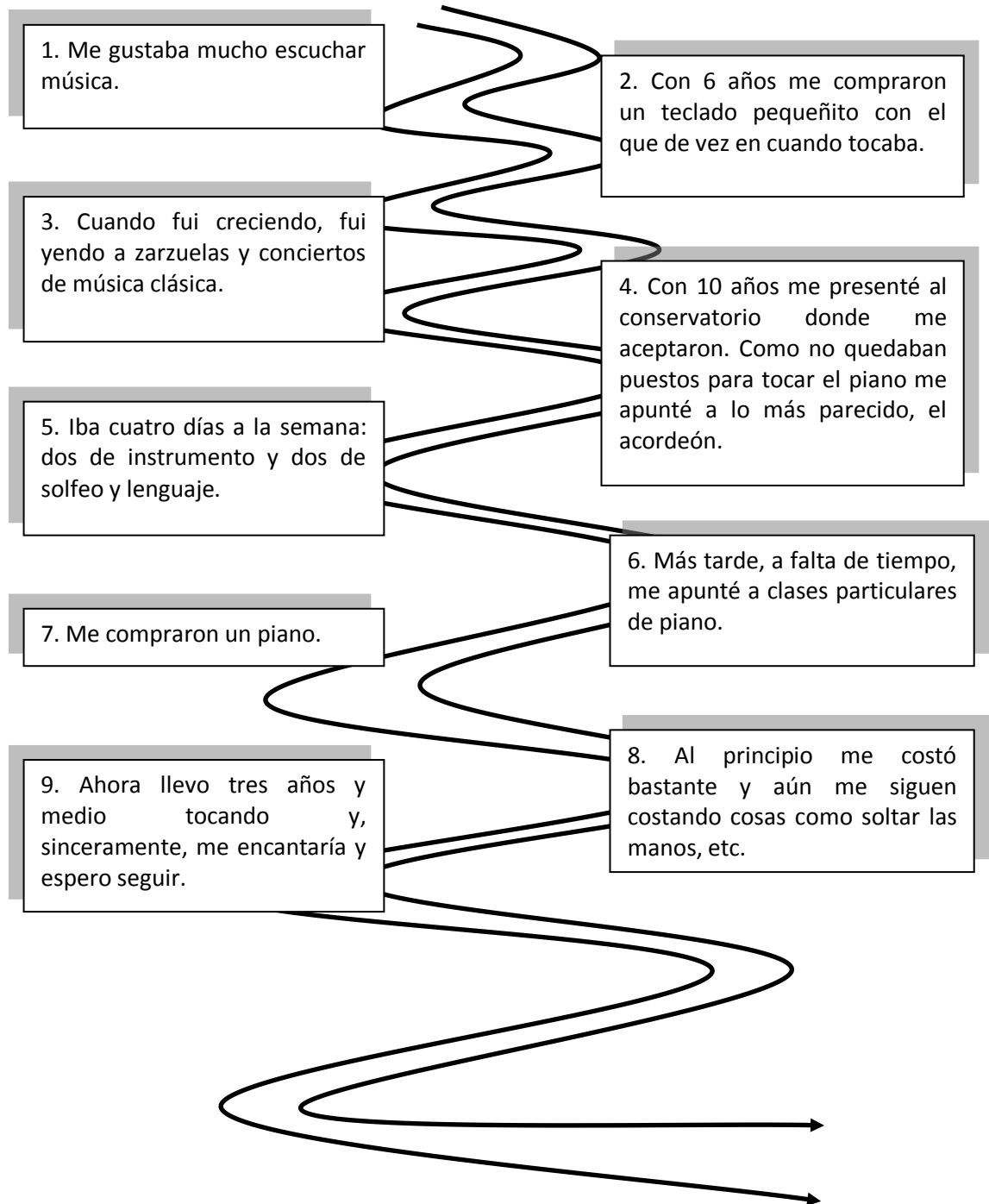
Estudios: Ballet y Piano con diversos profesores.



Río Musical: CPr3

Curso: 1º ESO **Edad:** 12 años (1997)
Estudios: Clases particulares. Acordeón-Piano.

Fecha: 8/04 /2010



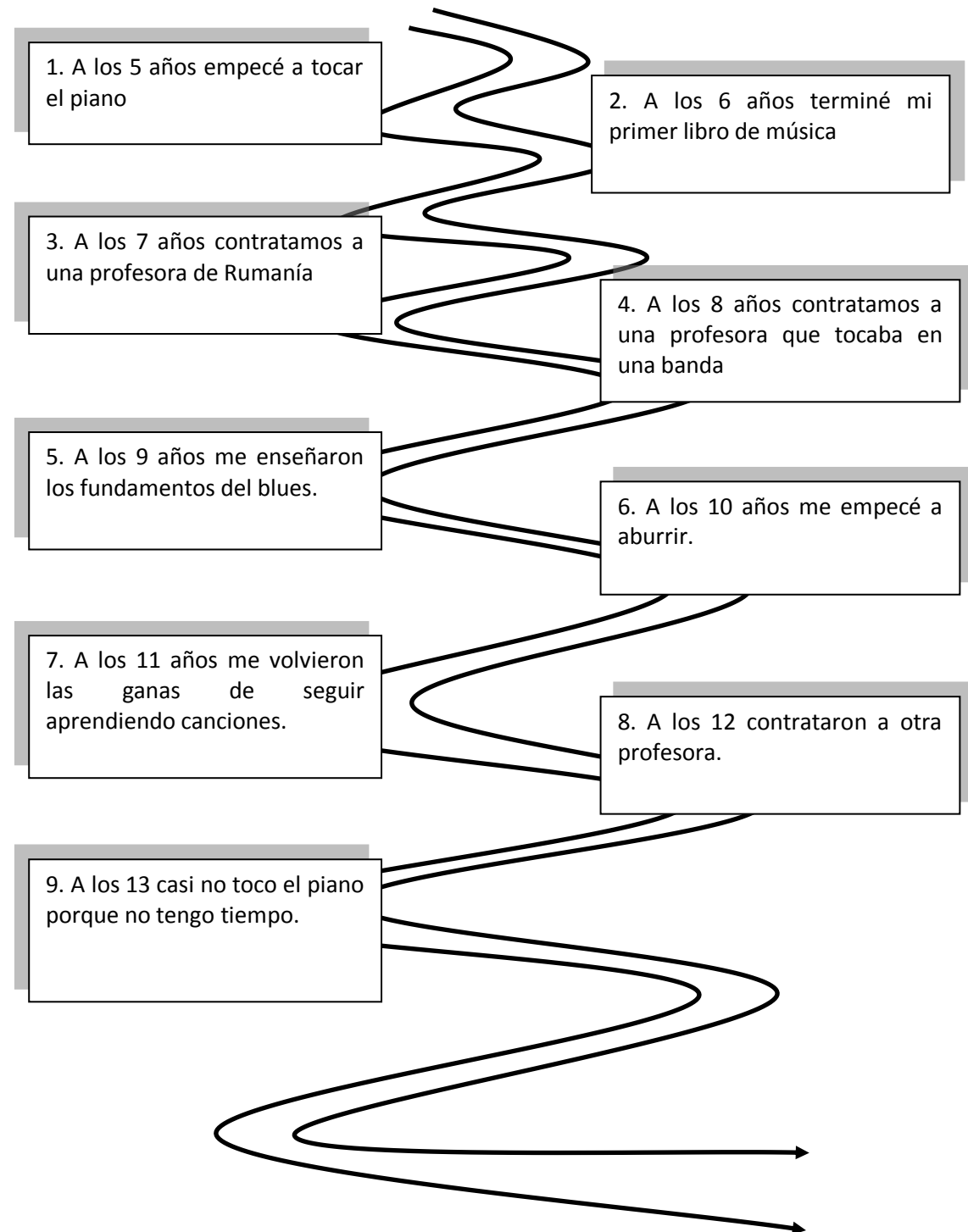
Río Musical: CPr4

Curso: 1º ESO

Edad: 12 años (1997)

Fecha: 8/04 /2010

Estudios: Piano con profesores particulares



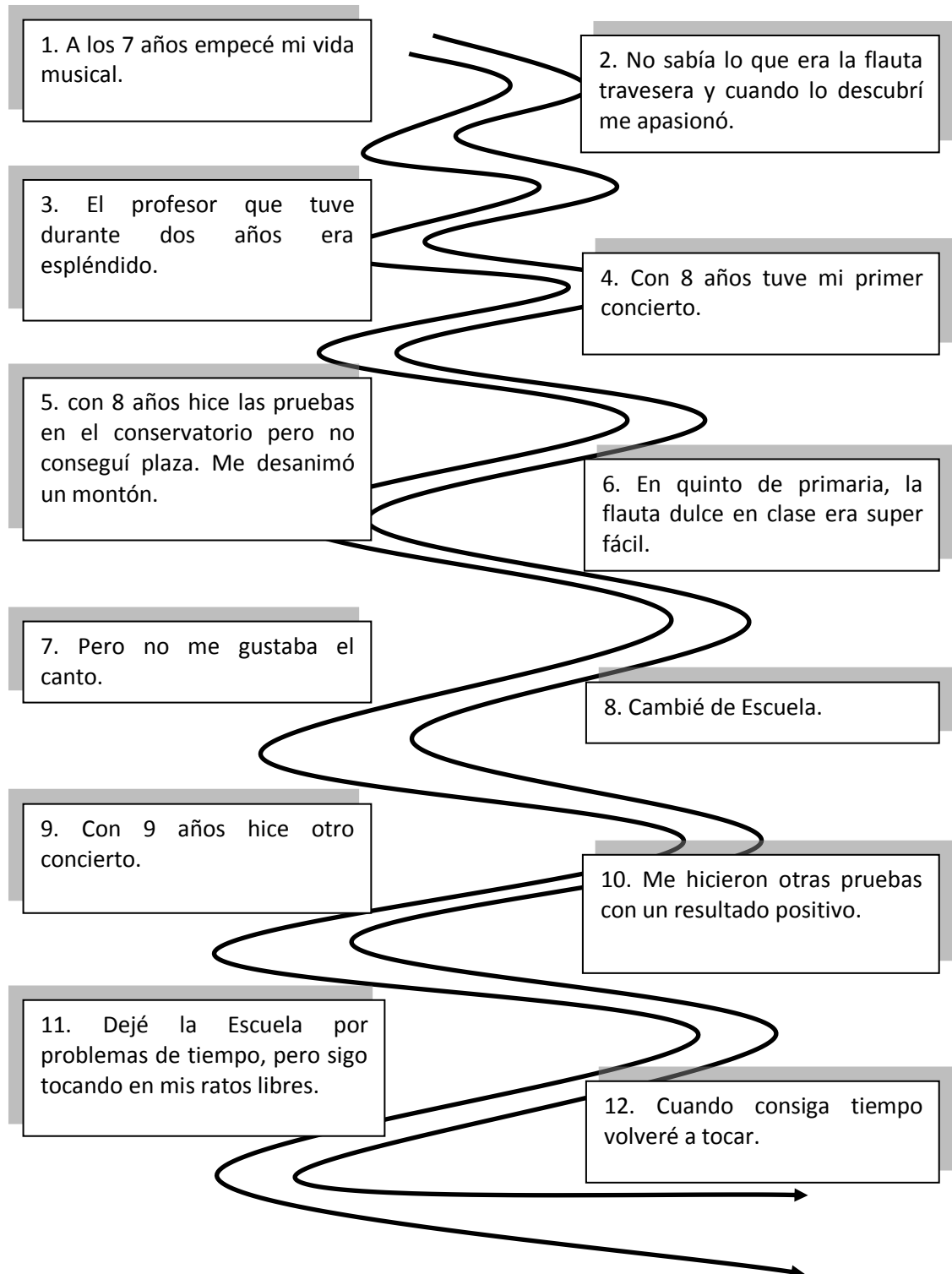
Río Musical: CPr5

Curso: 1º ESO

Edad: 13 años (1997)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: No oficiales. Flauta travesera en Escuela de Música. Lo ha dejado.



Río Musical: CPr6

Curso: 1º ESO

Edad: 13 años (1997)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: Oficiales. Piano. Lo ha dejado.

1. De los 3 a los 6 años me gustaba ir a tocar el piano a casa de mis abuelos.

2. A los 7 años murió mi abuelo y me regalaron el piano, por lo que empecé a dar clase.

3. A los 8 años empecé a aprender canciones completas y di mi primer concierto.

4. A los 9 años toqué en un concierto la composición de Beethoven "Para Elisa".

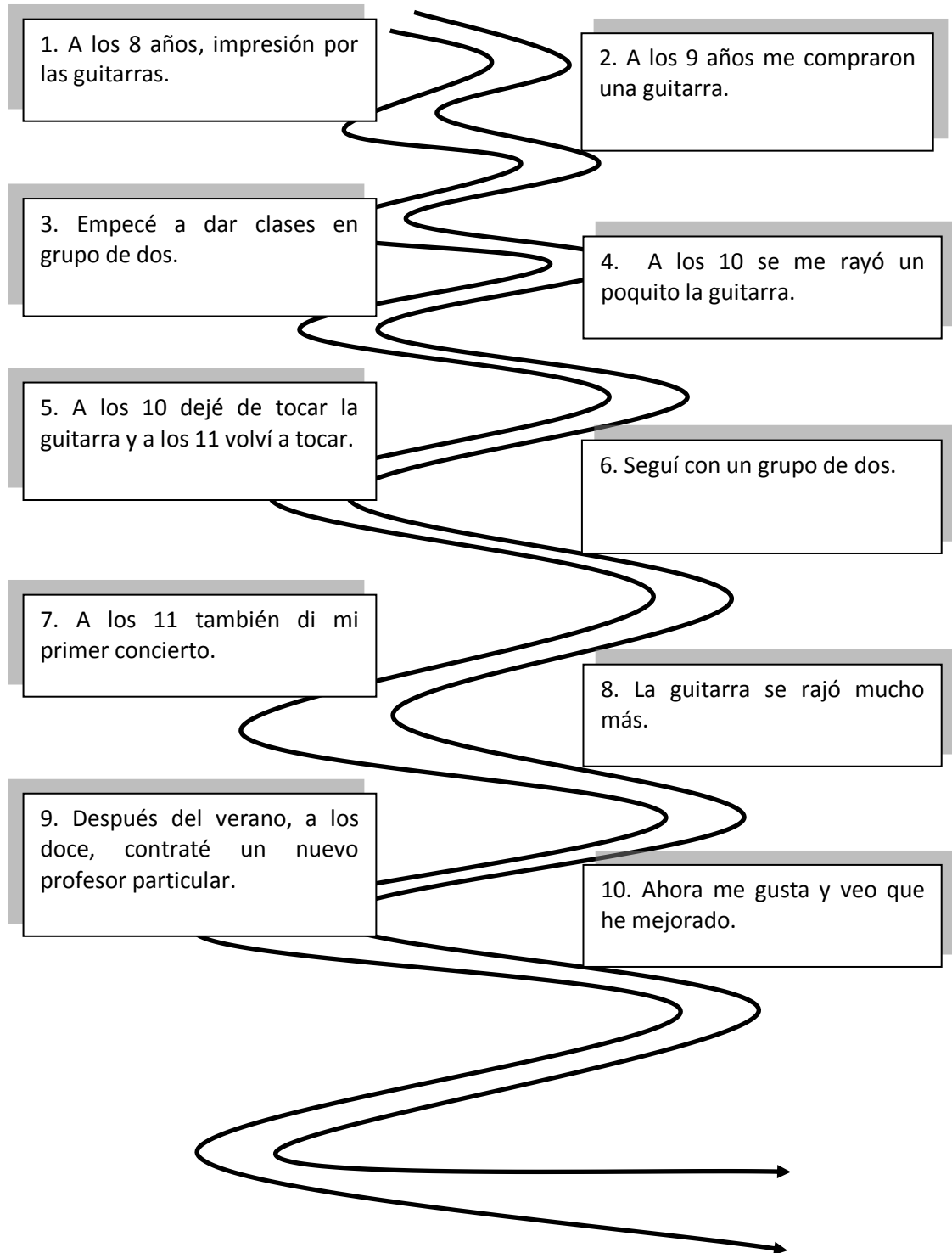
5. Hasta los doce años seguí tocando y dando conciertos pero a los 12 decidí dejarlo porque tocaba cuando tenía clase pero no practicaba porque no tenía tiempo.

6. Me impactó a los 13 años, que en navidad vino mi tío y, sin saberse la canción "Para Elisa", la tocaba de oído.

Río Musical: CPr7

Curso: 1º ESO Edad: 13 años (1997)
Estudios: No oficiales. Guitarra

Fecha: 6/04/2010

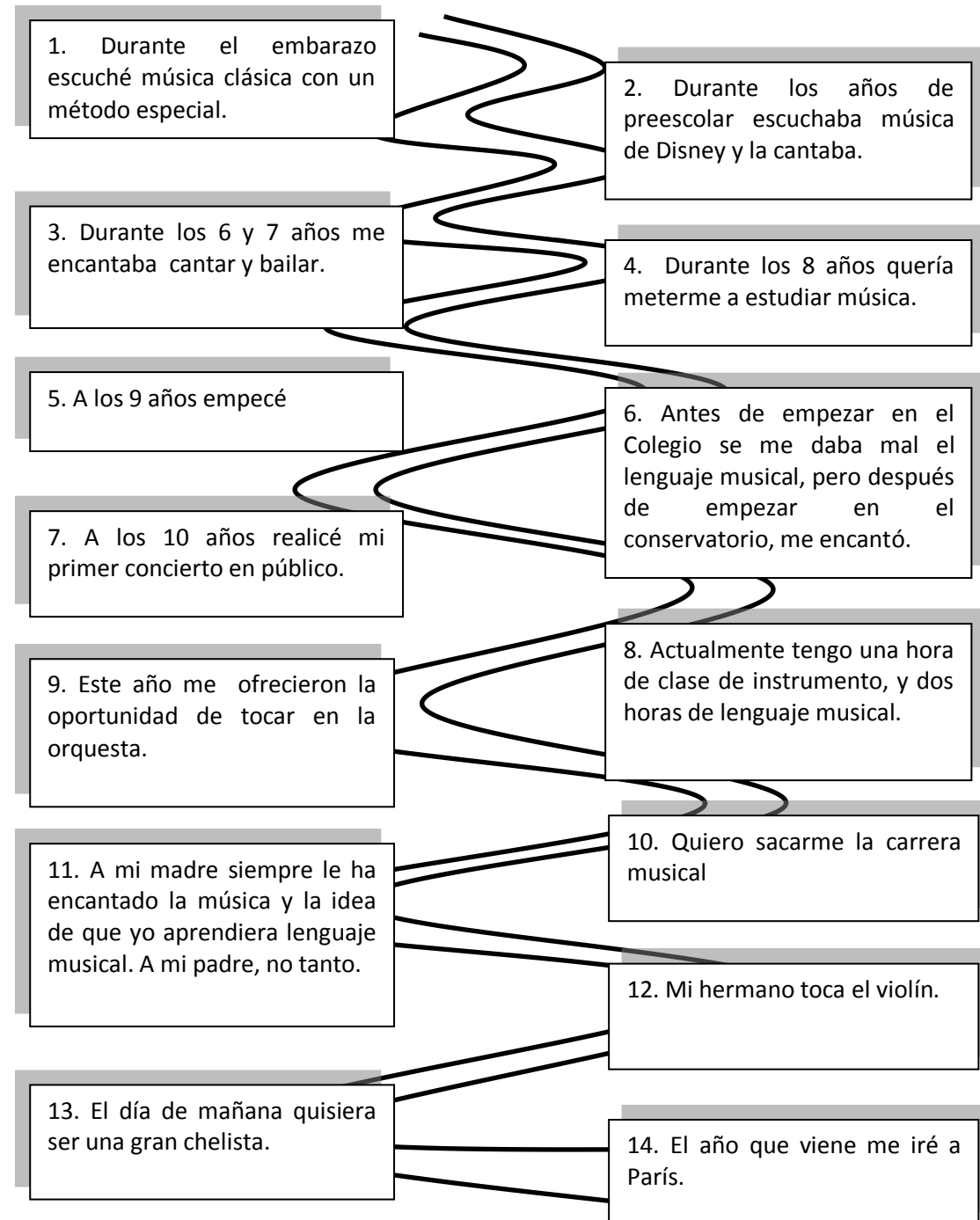


Río Musical: CPr8

Curso: 1º ESO Edad: 12 años (Mayo 1997)
Estudios: Oficial, en el Conservatorio: Chelo.

Fecha: 6/04/2010

“Mi carrera musical”



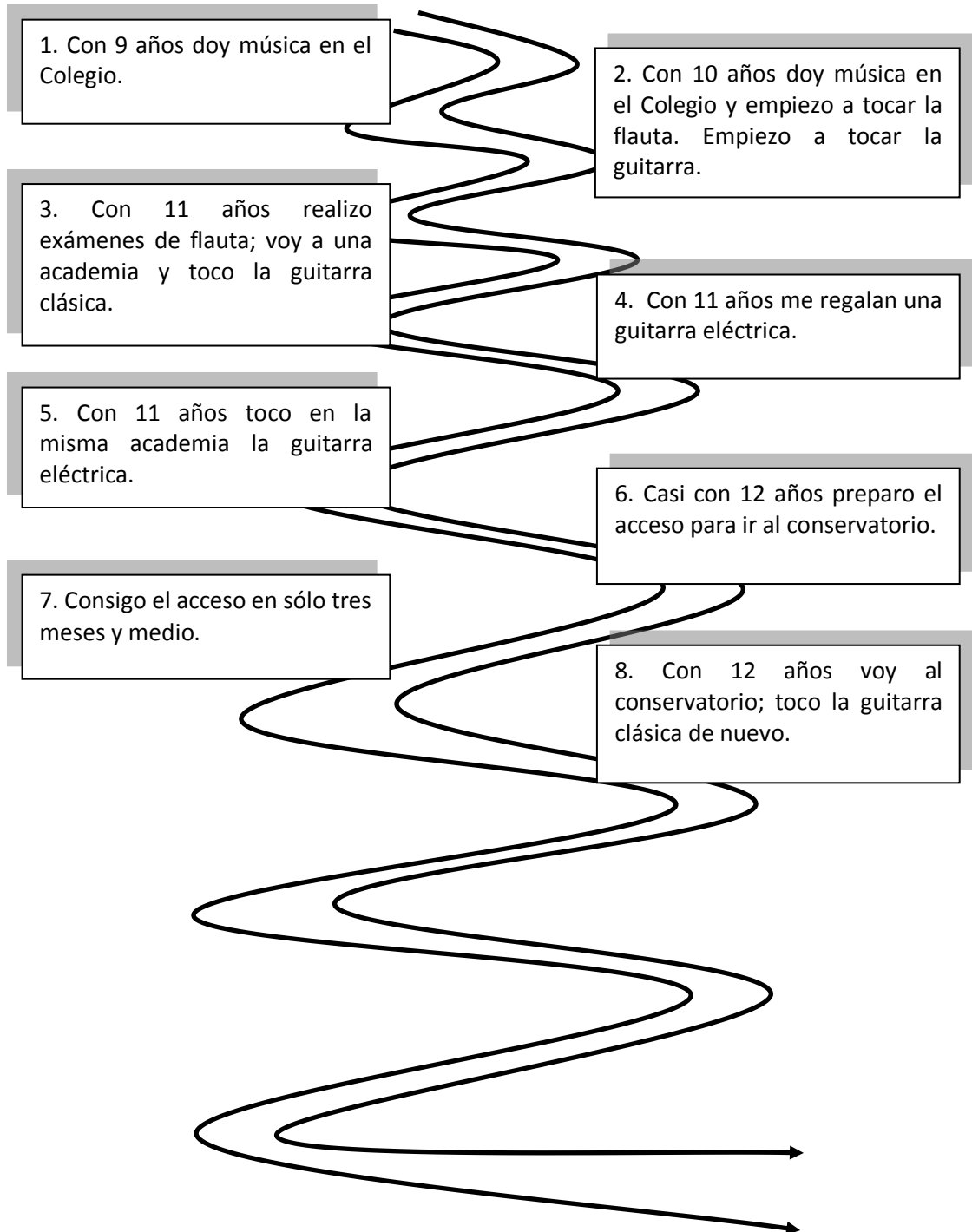
Río Musical: CPr9

Curso: 1º ESO

Edad: 12 años (Julio1997)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: Conservatorio. Guitarra 2º curso; también algo de eléctrica.



Río Musical: CPr10

Curso: 1º ESO

Edad: 12 años (Agosto 1997)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: No oficiales. Profesor particular de Piano y algo de Guitarra.

1. A los 6 años empecé a interesarme por el piano porque tengo unos amigos que lo tocan.

2. A los 7 años empecé a dar clases de piano en el Colegio.

3. A los 9 años me regalaron un piano por mi comunión.

4. A los 9 dejé las clases del Colegio por unas particulares en mi casa.

5. A los 12 años me regalaron una guitarra acústica por mi santo.

6. Desde entonces llevo tocando el piano con profesor y la guitarra con mi padre como profesor.

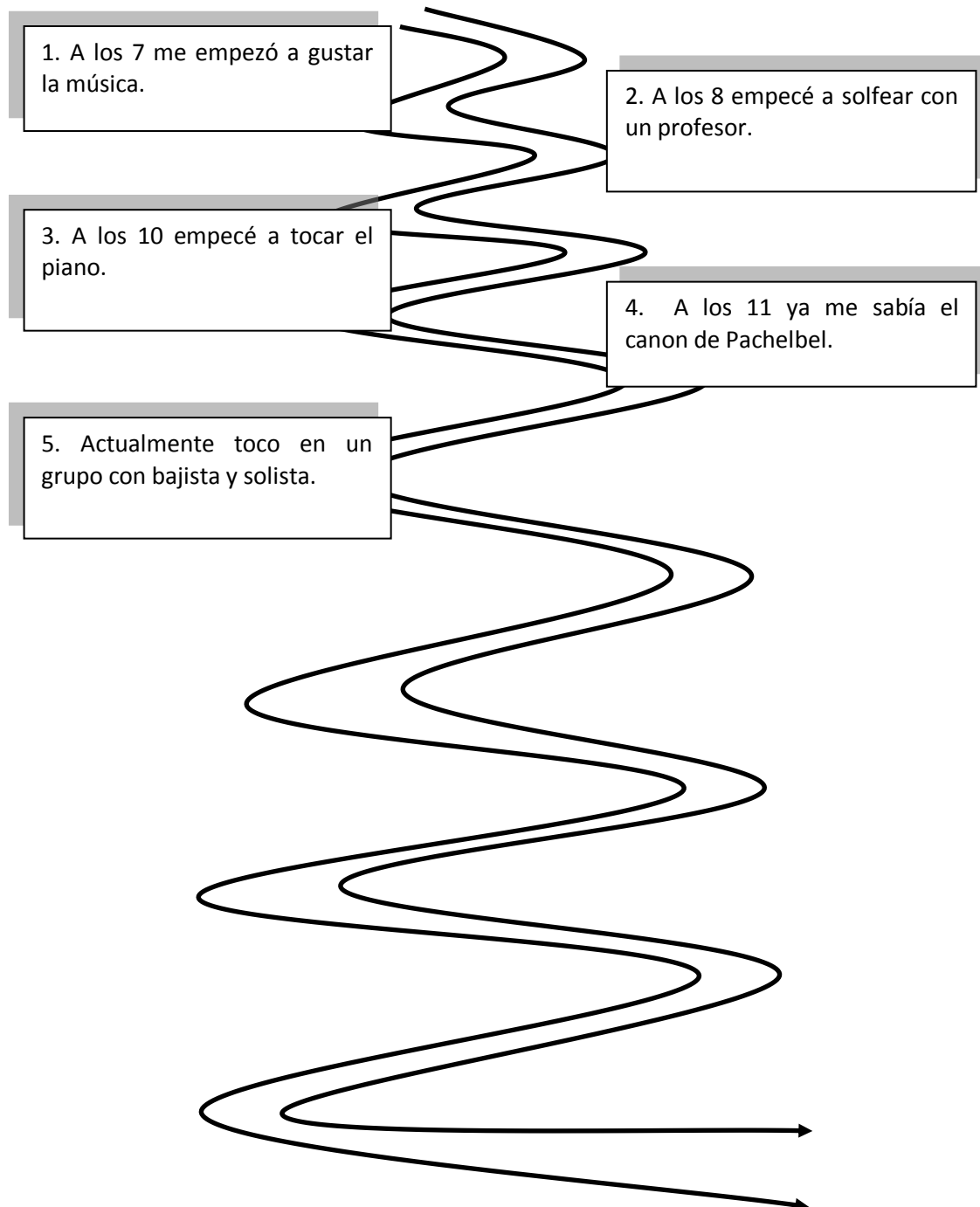
Río Musical: CPr11

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (1996)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: Con un profesor: Piano



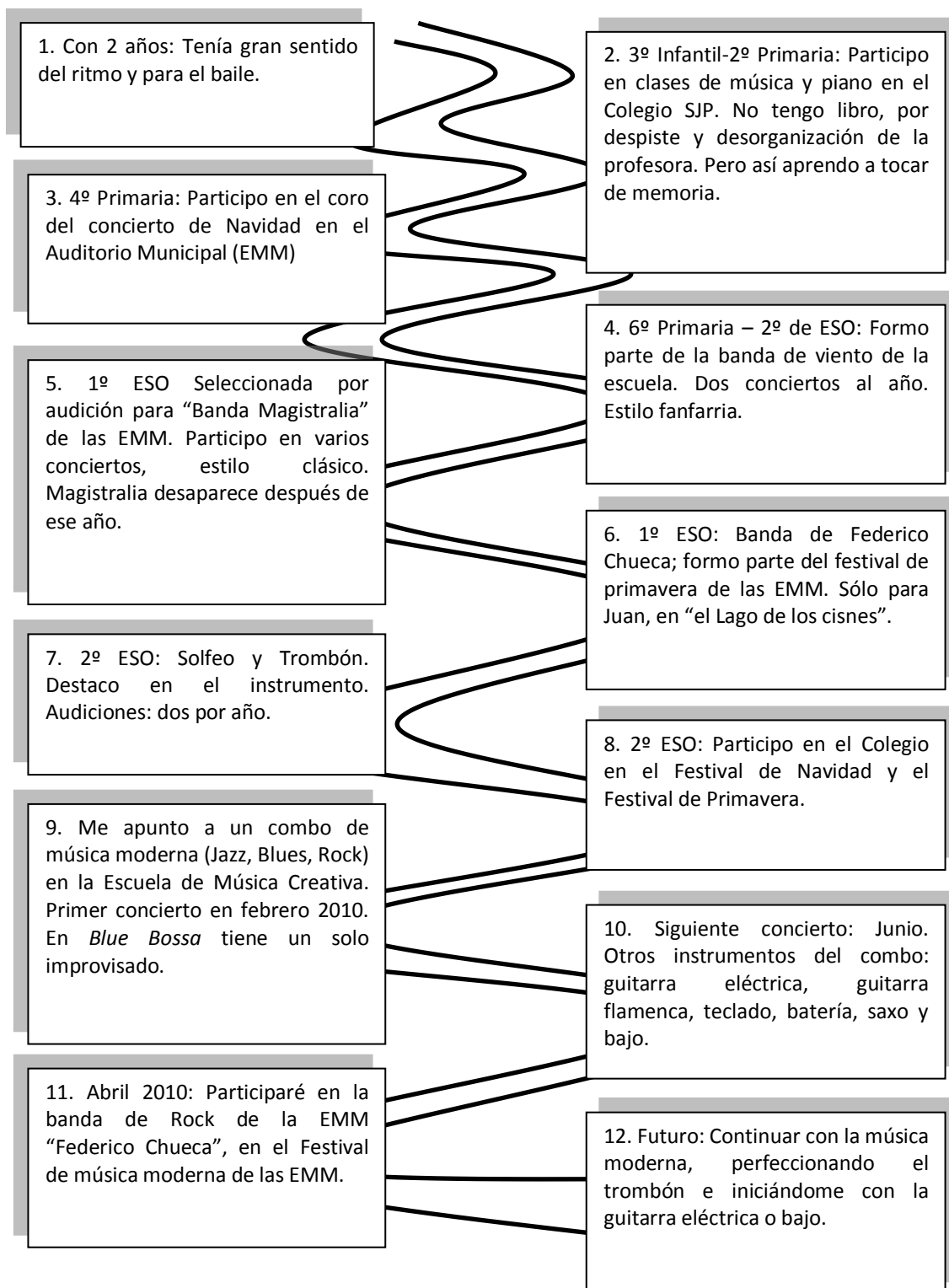
Río Musical: CPr12

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Enero1996)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: En Escuela de Música: Trombón



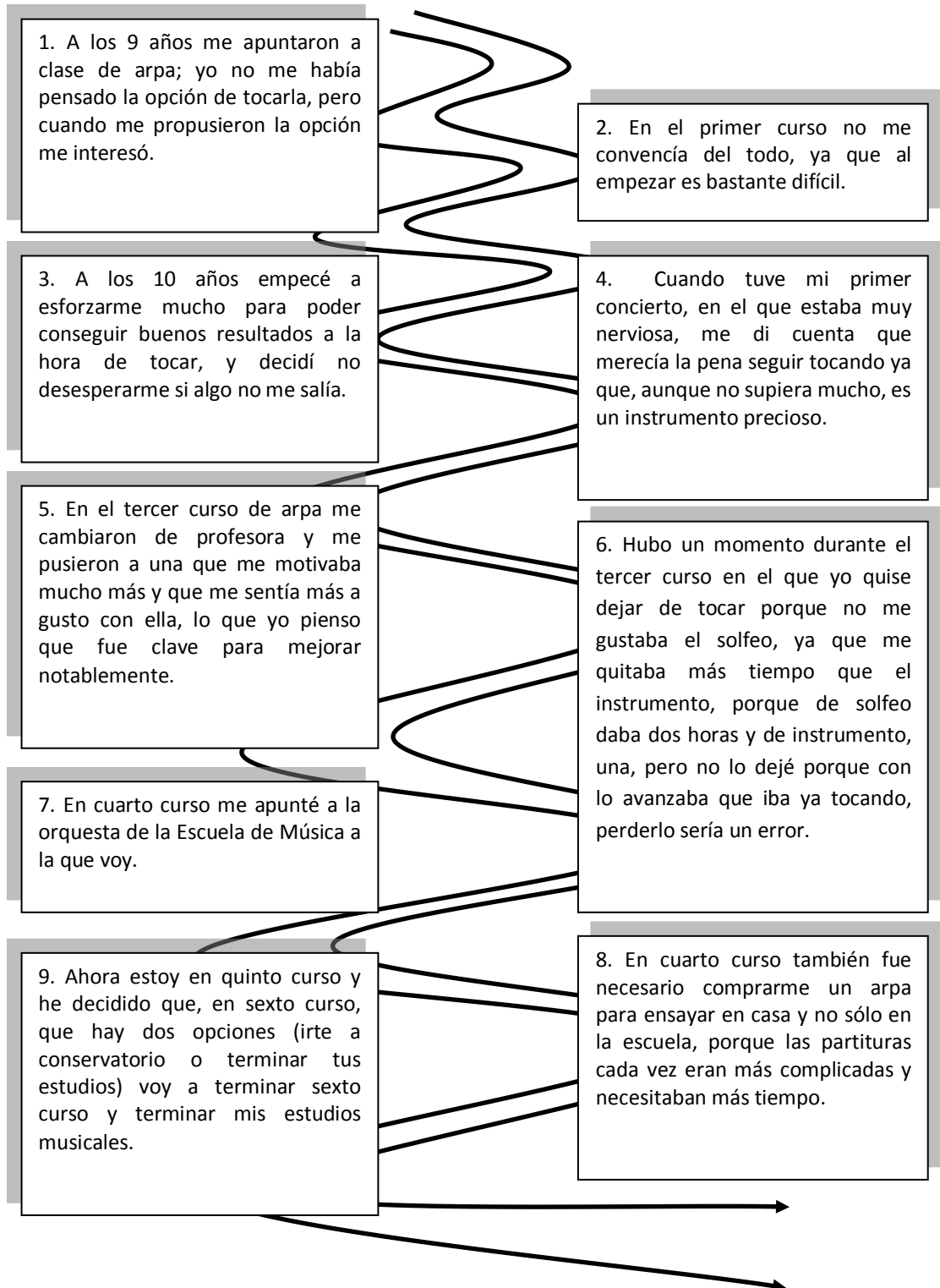
Río Musical: CPr13

Curso: 2º ESO

Edad: 13 años (Diciembre 1996)

Fecha: 12/04/2010

Estudios: Escuela de Música 5º: Arpa



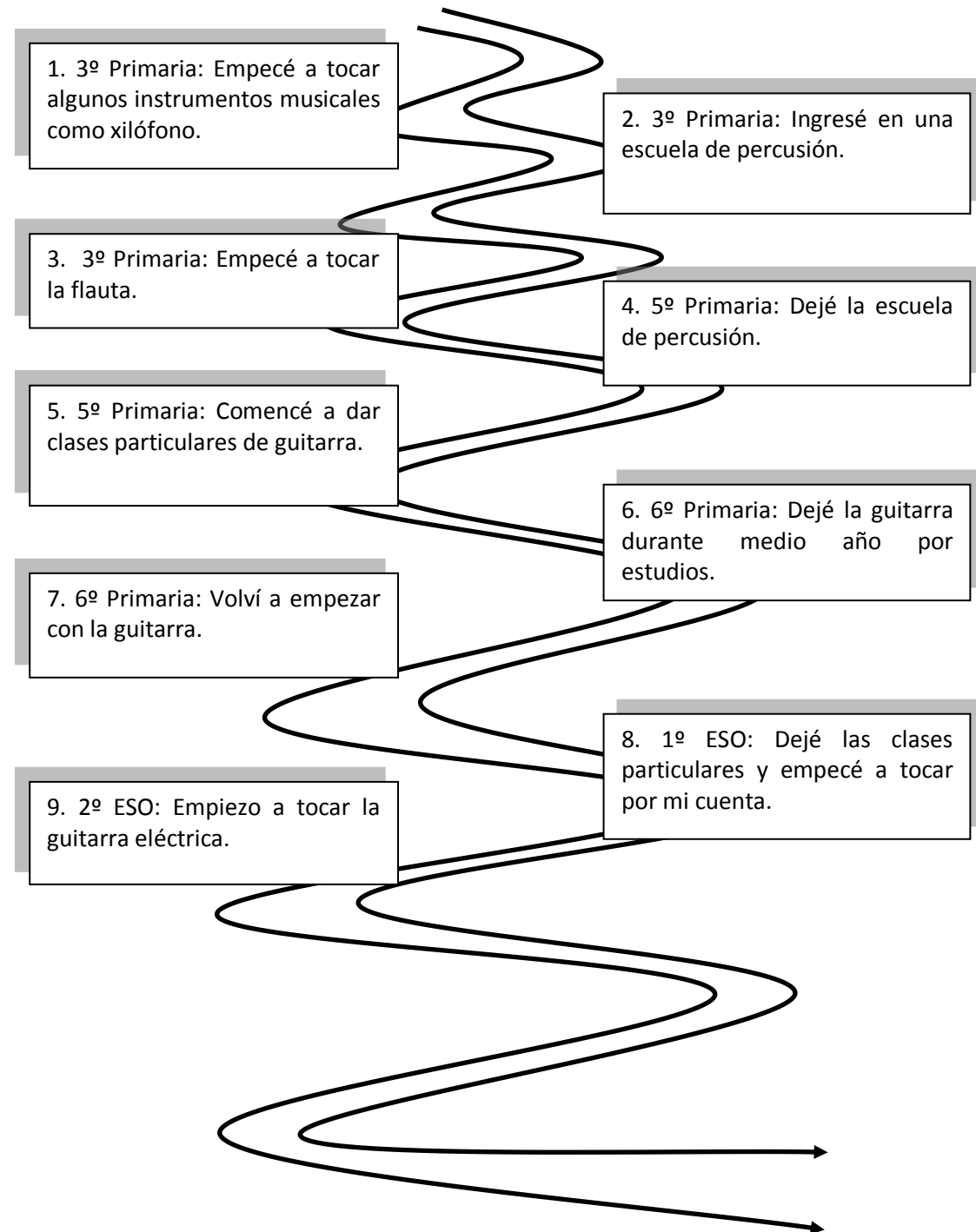
Río Musical: CPr14

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Enero 1996)

Fecha: 7/04 /2010

Estudios: Profesor Particular: Guitarra



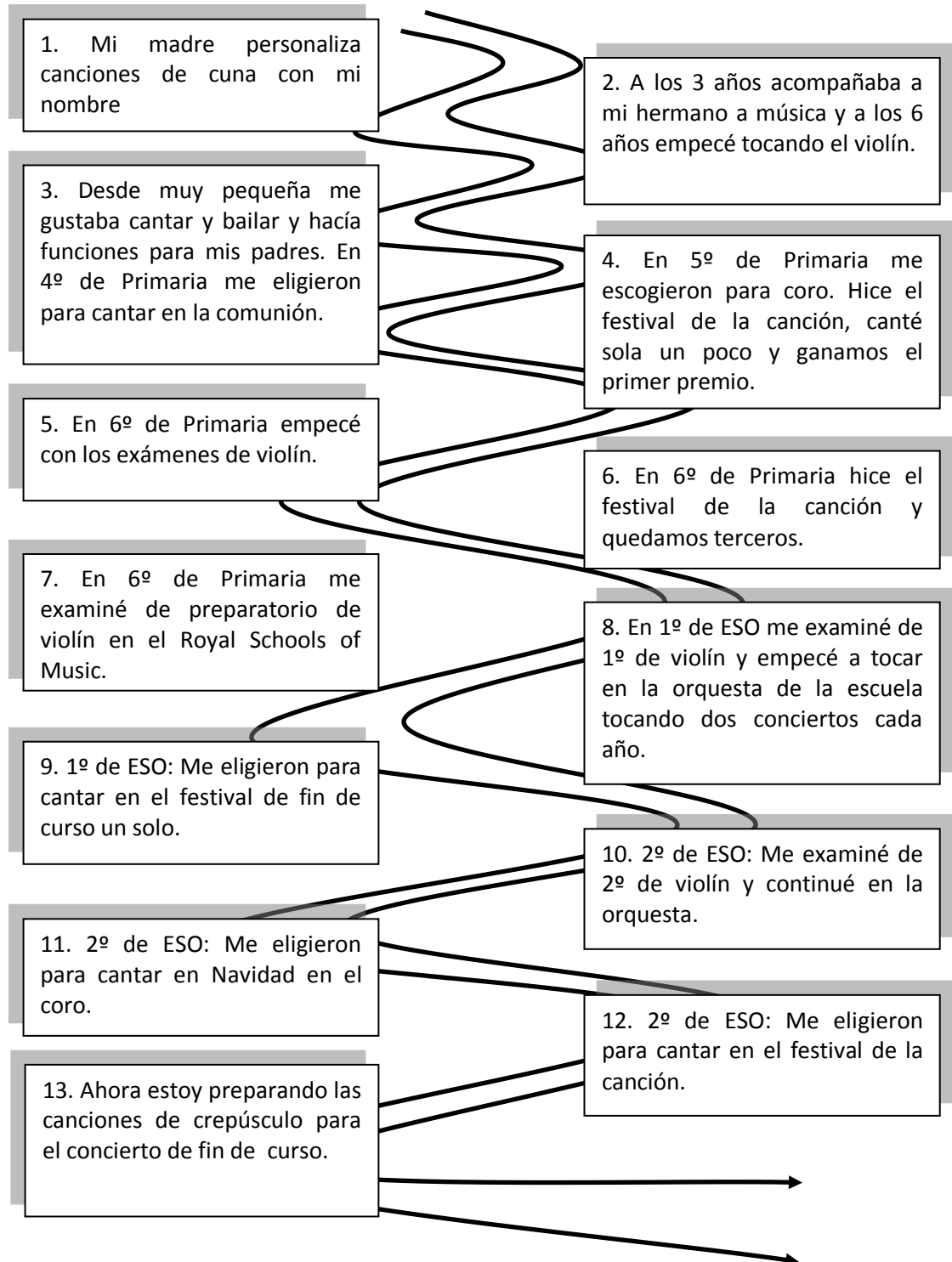
Río Musical: CPr15

Curso: 2º ESO

Edad: 13 años (1996)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: Escuela de Música: 2º de Violín



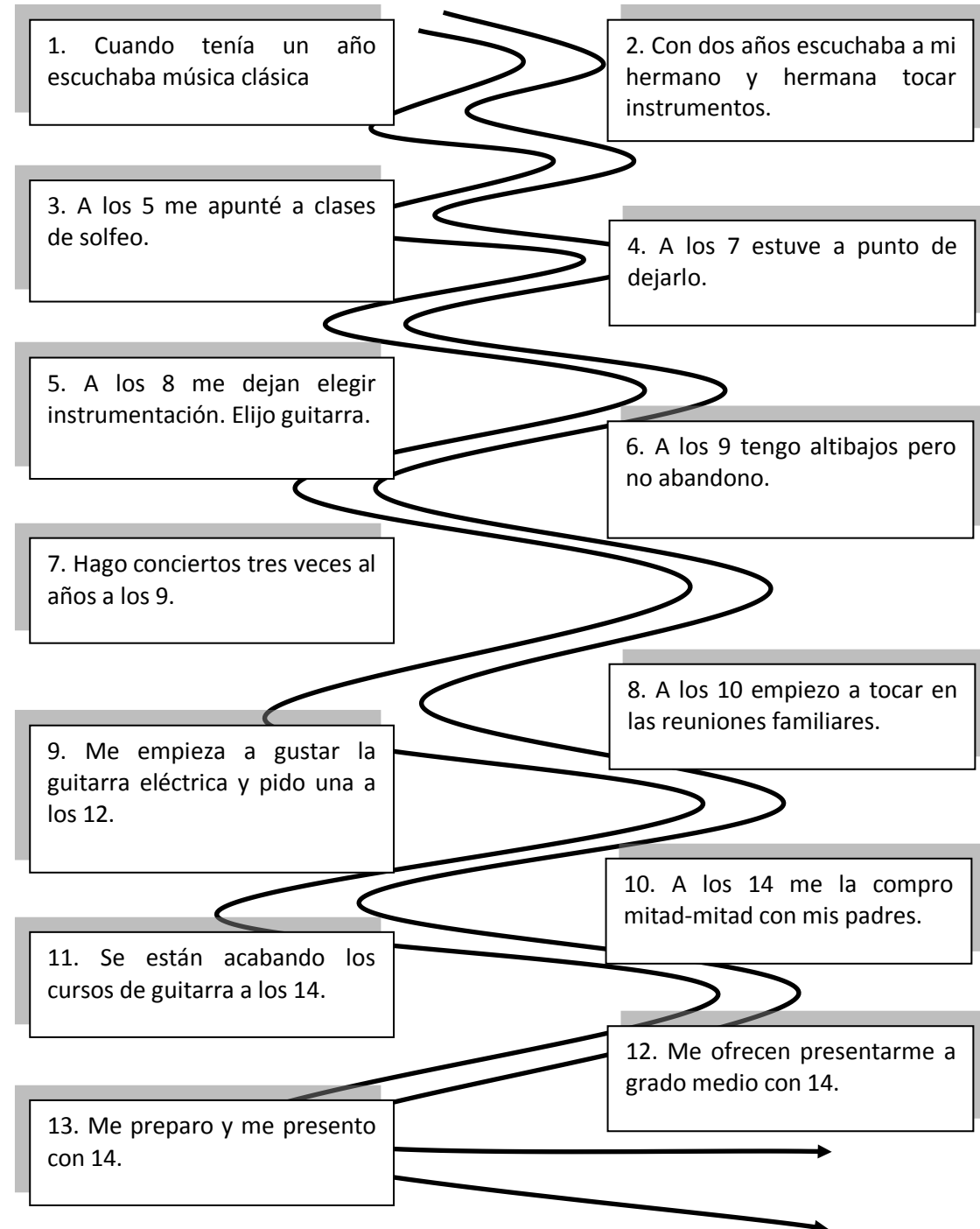
Río Musical: CPr16

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Enero1996)

Fecha: 8/04/2010

Estudios: No oficiales. Guitarra. Se va a presentar al Conservatorio.



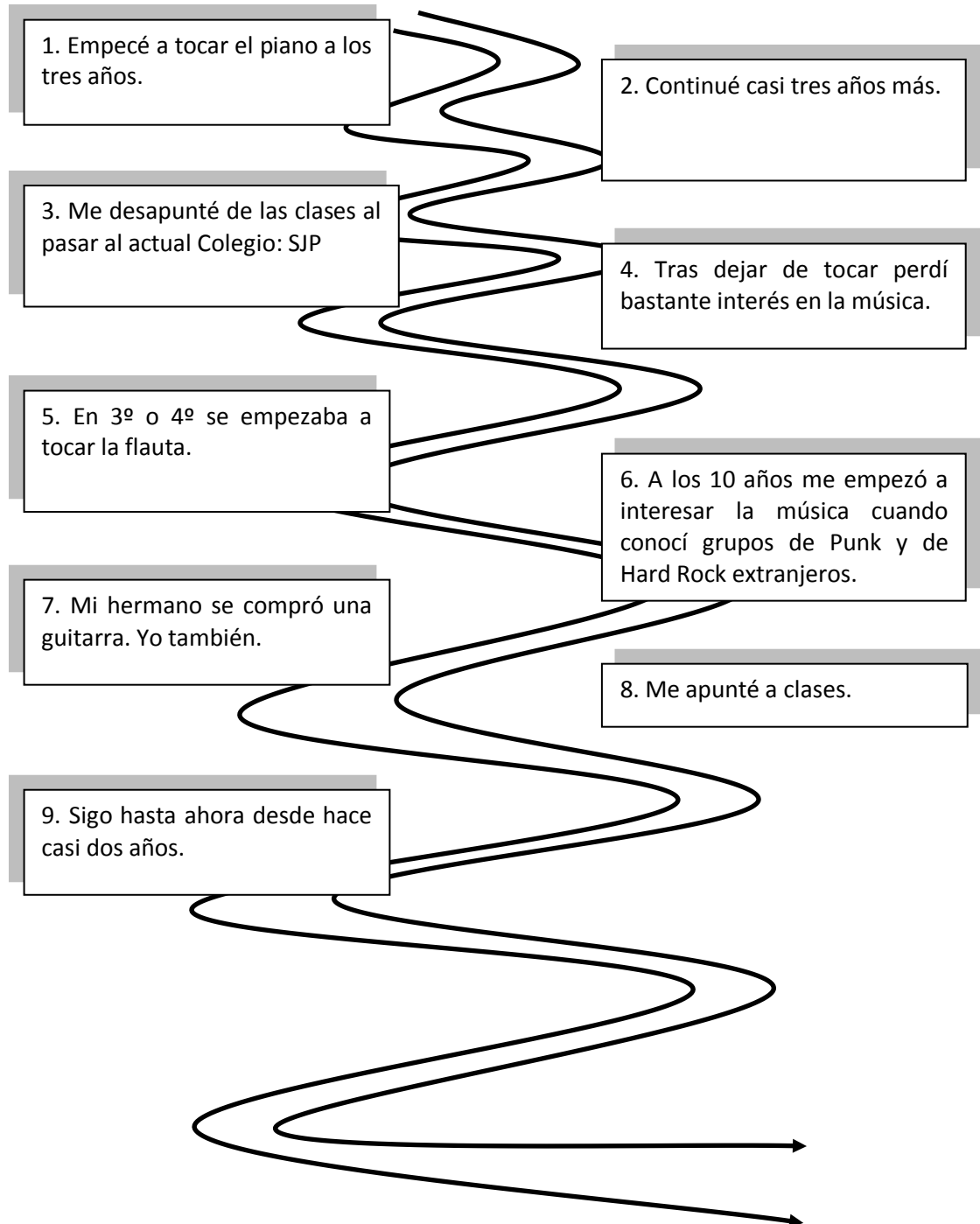
Río Musical: CPr17

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (1996)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: Clases de Guitarra.



Río Musical: CPr18

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Junio 1995)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: Conservatorio. Guitarra: 2º de elemental

1. De pequeña me imaginaba tocando la guitarra mientras cantaba canciones.

2. En 4º, 5º de Primaria, fui a clases de flamenco.

3. Me gustó ese estilo de música y, en parte, me atrajo la idea de aprender a tocar la guitarra.

4. Durante 6º y 1º de ESO quise apuntarme a clases de canto.

5. En 2º de ESO participé en el Festival de la Canción del Colegio; fue una buena experiencia.

6. En los meses de abril y mayo de ese año di clases de guitarra con un profesor particular para prepararme para entrar en el conservatorio.

7. En junio hice las pruebas, me puse bastante nerviosa, pero cuando salí en la lista de aprobados fue uno de los momentos más felices.

8. Quise entrar en la modalidad de guitarra porque de esa forma, aparte de hacer entonación, daría piano complementario.

9. En febrero de este año (3º de ESO) tuve mi 1ª audición de guitarra, me puse nerviosa y casi no disfruté, sólo los dos últimos minutos.

10. También hice otra audición pero en grupo, y en ambas me sentí feliz al ver que me había salido bien al recibir el aplauso de la gente.

11. Haber entrado en el conservatorio me ha permitido conocer a gente con la que comparto o tengo en común algo muy importante para mí, la música.

Río Musical: CPr19

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Julio 1995)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: Con su tía, profesora: Piano.

1. Entre los dos y cuatro años empiezo a tocar el piano. No me gustaba.

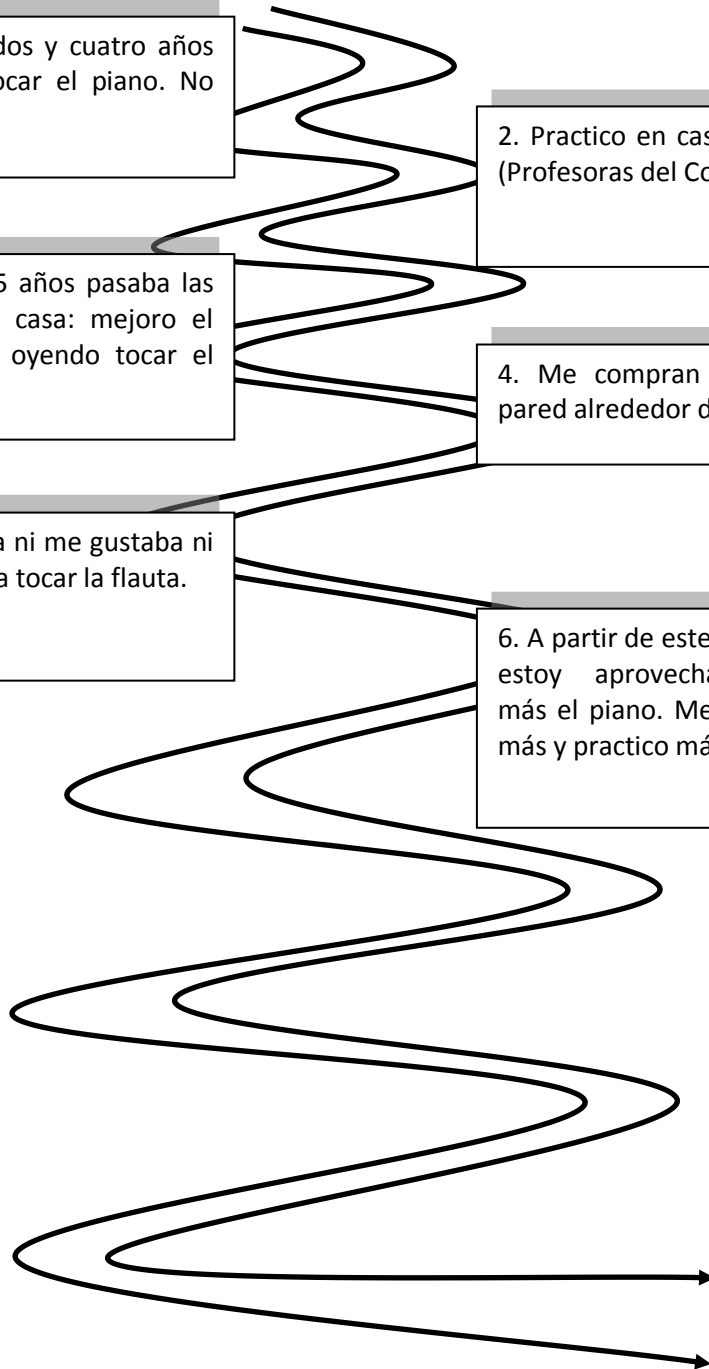
2. Practico en casa de mis tías. (Profesoras del Conservatorio)

3. Hasta los 5 años pasaba las tardes en su casa: mejoro el oído musical oyendo tocar el piano.

4. Me compran un piano de pared alrededor de los 7 años.

5. En Primaria ni me gustaba ni me disgustaba tocar la flauta.

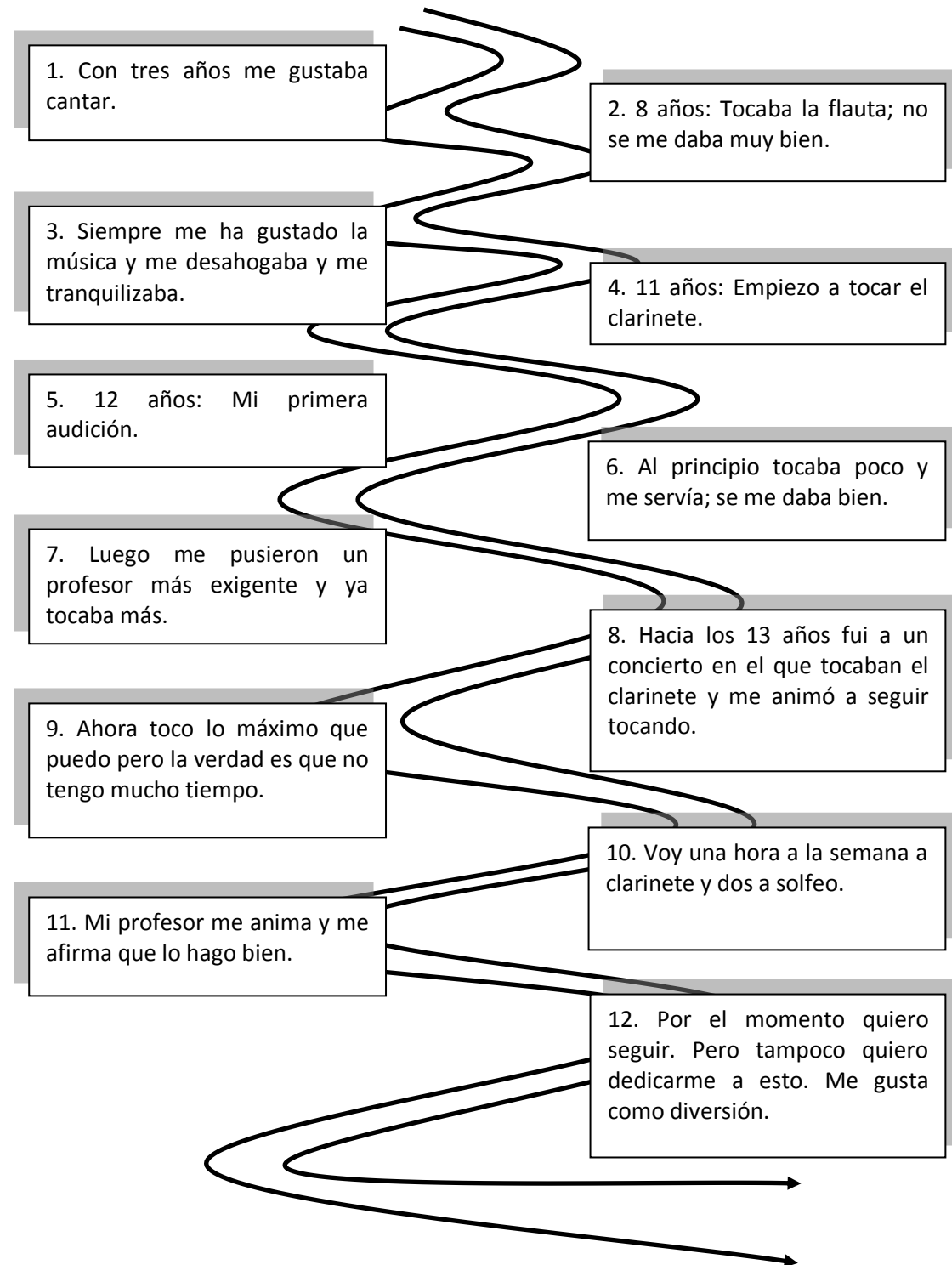
6. A partir de este año (14 años) estoy aprovechando mucho más el piano. Me gusta mucho más y practico más a menudo.



Río Musical: CPr20

Curso: 3º ESO Edad: 15años (1995)
Estudios: Con profesor: Clarinete.

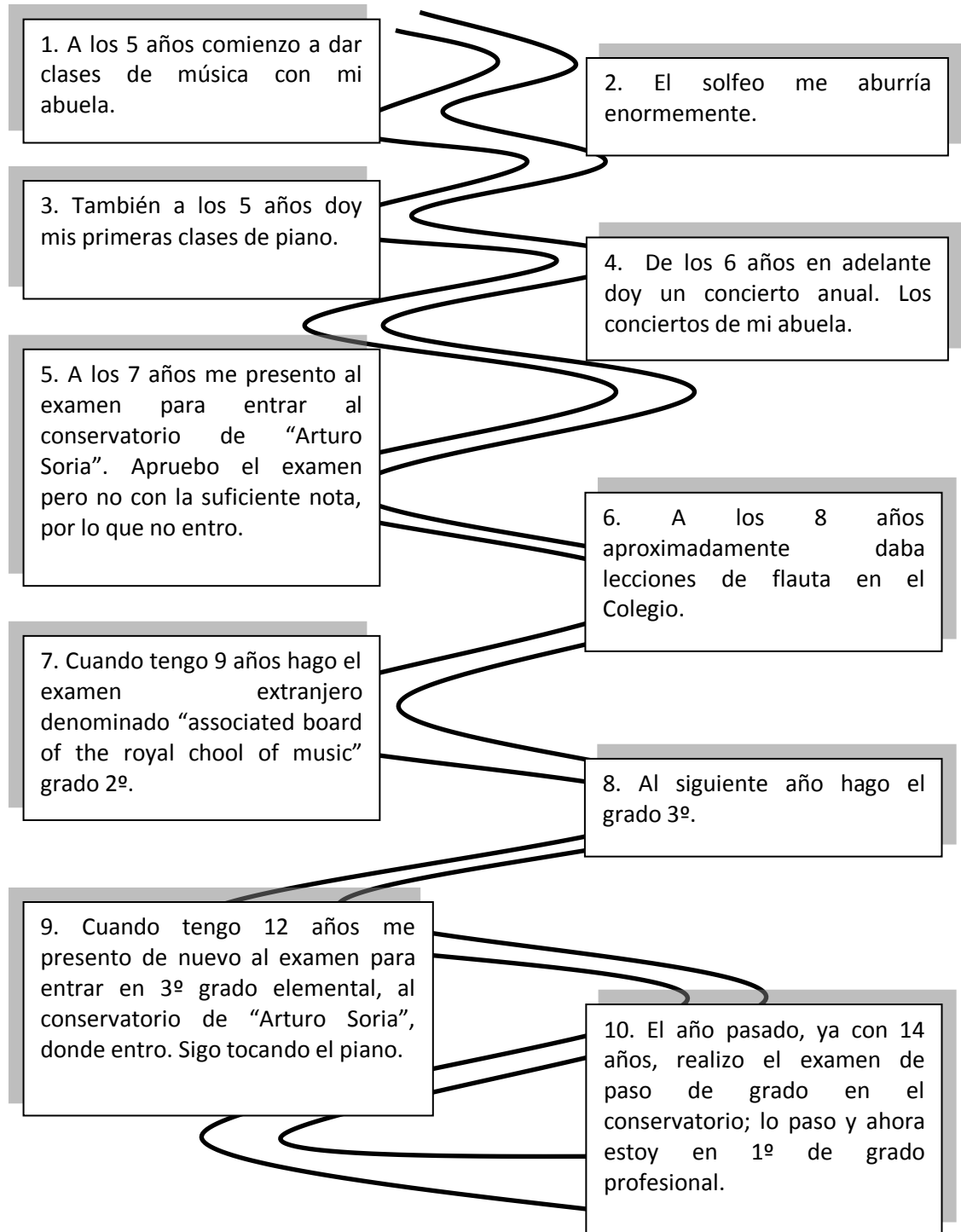
Fecha: 6/04/2010



Río Musical: CPr21

Curso: 3º ESO Edad: 14 años (Mayo 1995)
Estudios: Conservatorio. Piano, 1º de profesional.

Fecha: 6/04/2010



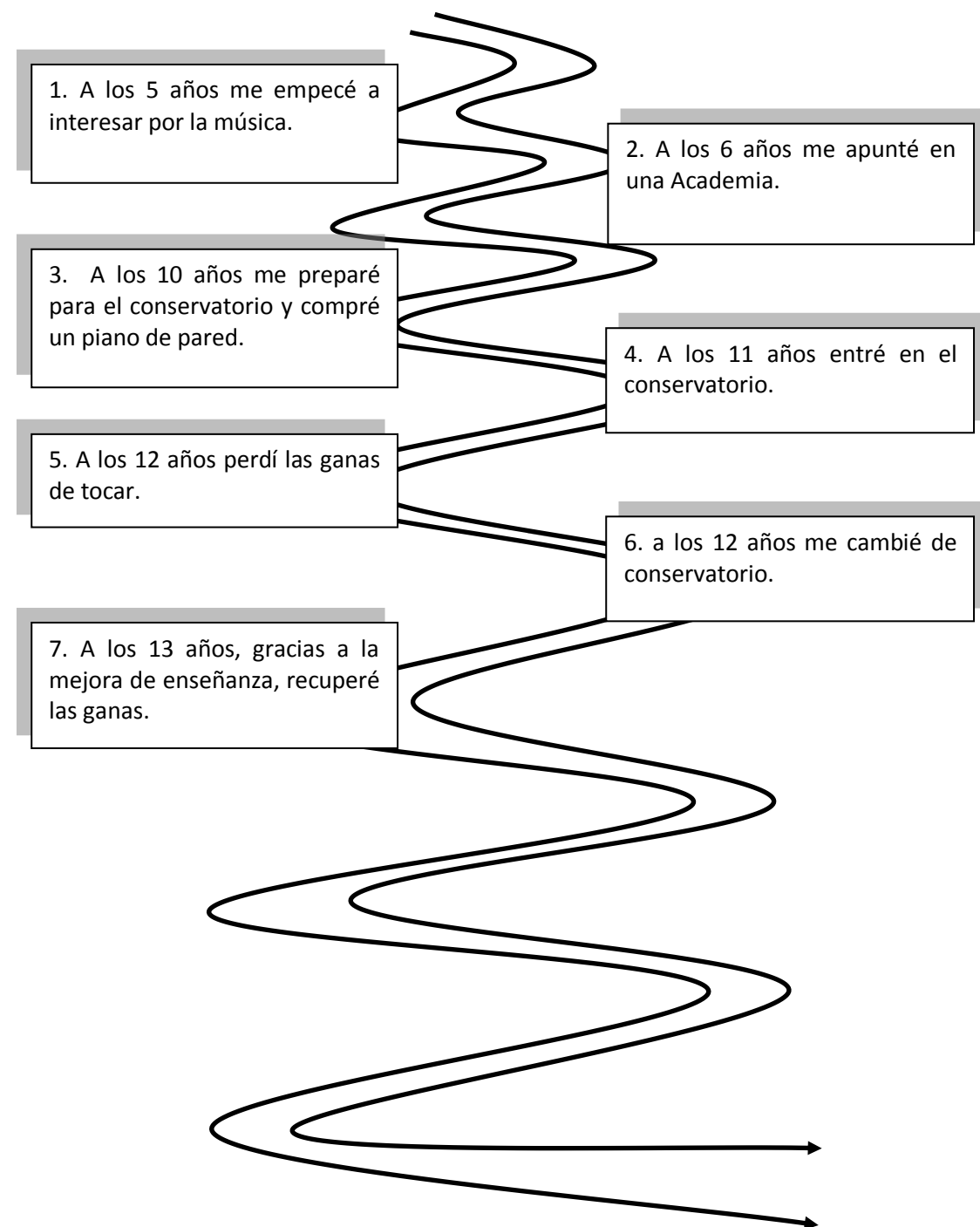
Río Musical: CPr22

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (octubre 1995)

Fecha: 8/04/2010

Estudios: Conservatorio. Piano: 4º de elemental.



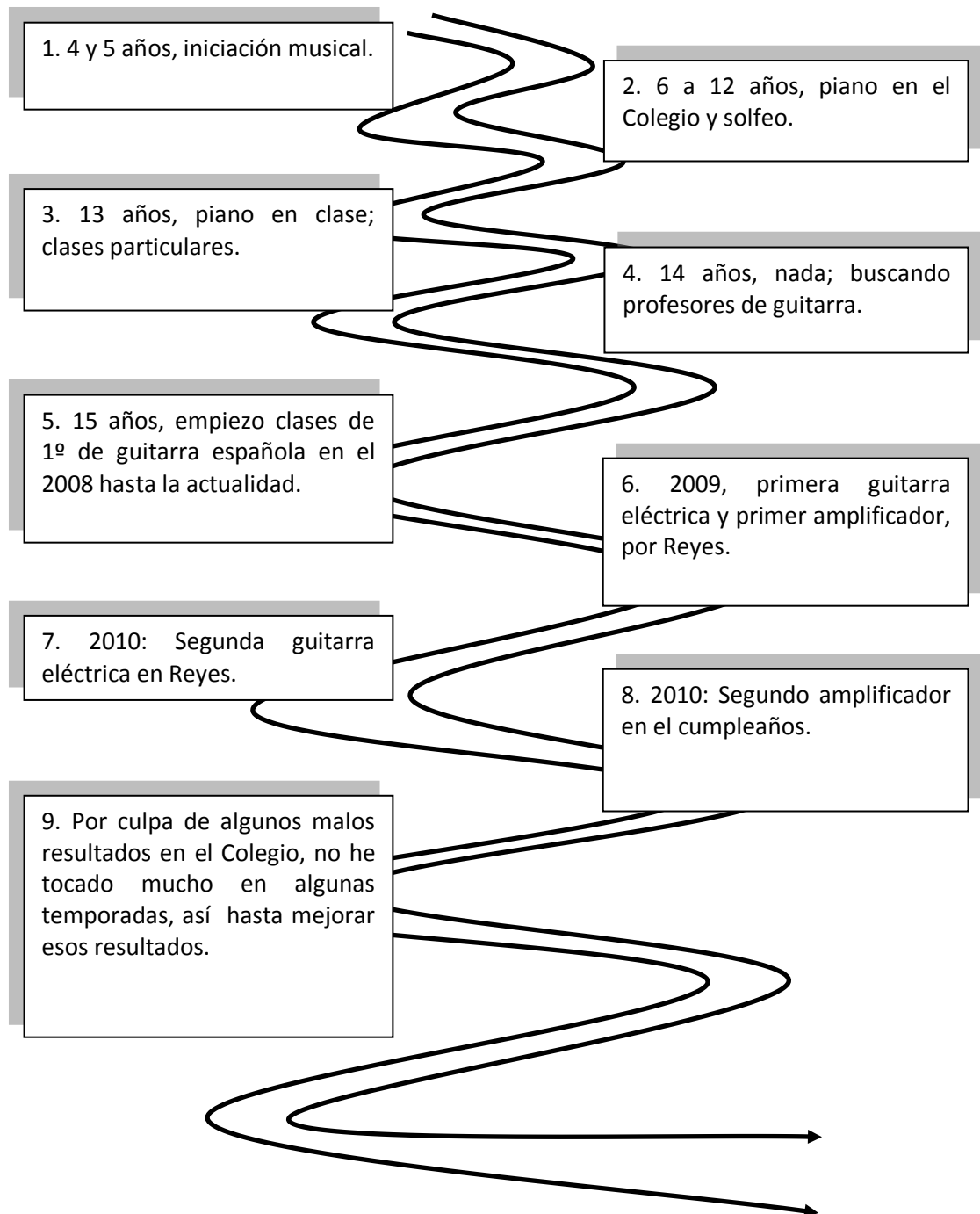
Río Musical: CPr23

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Marzo 1994)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: Algo de Piano, y Guitarra española y eléctrica.



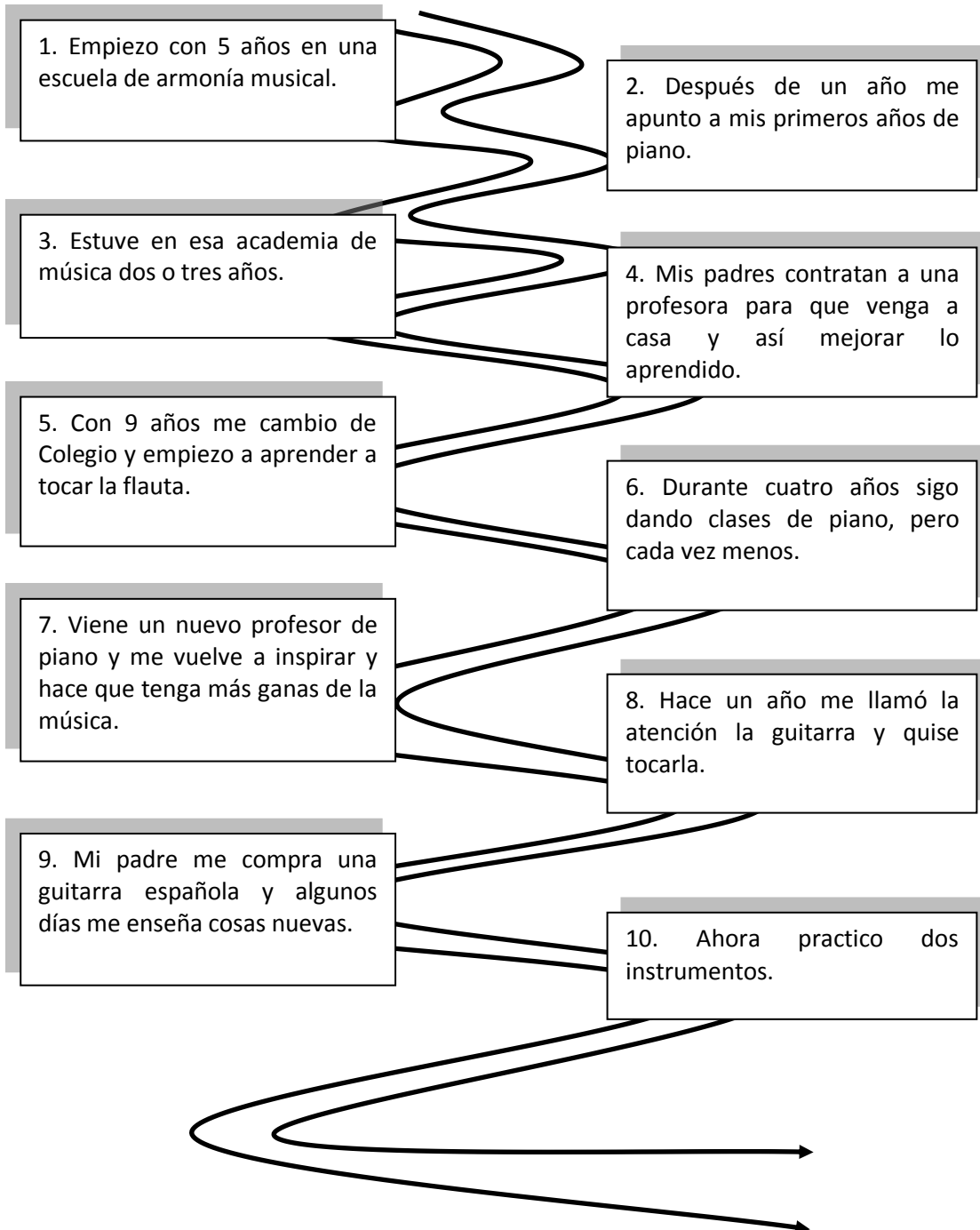
Río Musical: CPr24

Curso: 4º ESO

Edad: 15 años (1994)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: Con profesor: Piano y algo de guitarra.



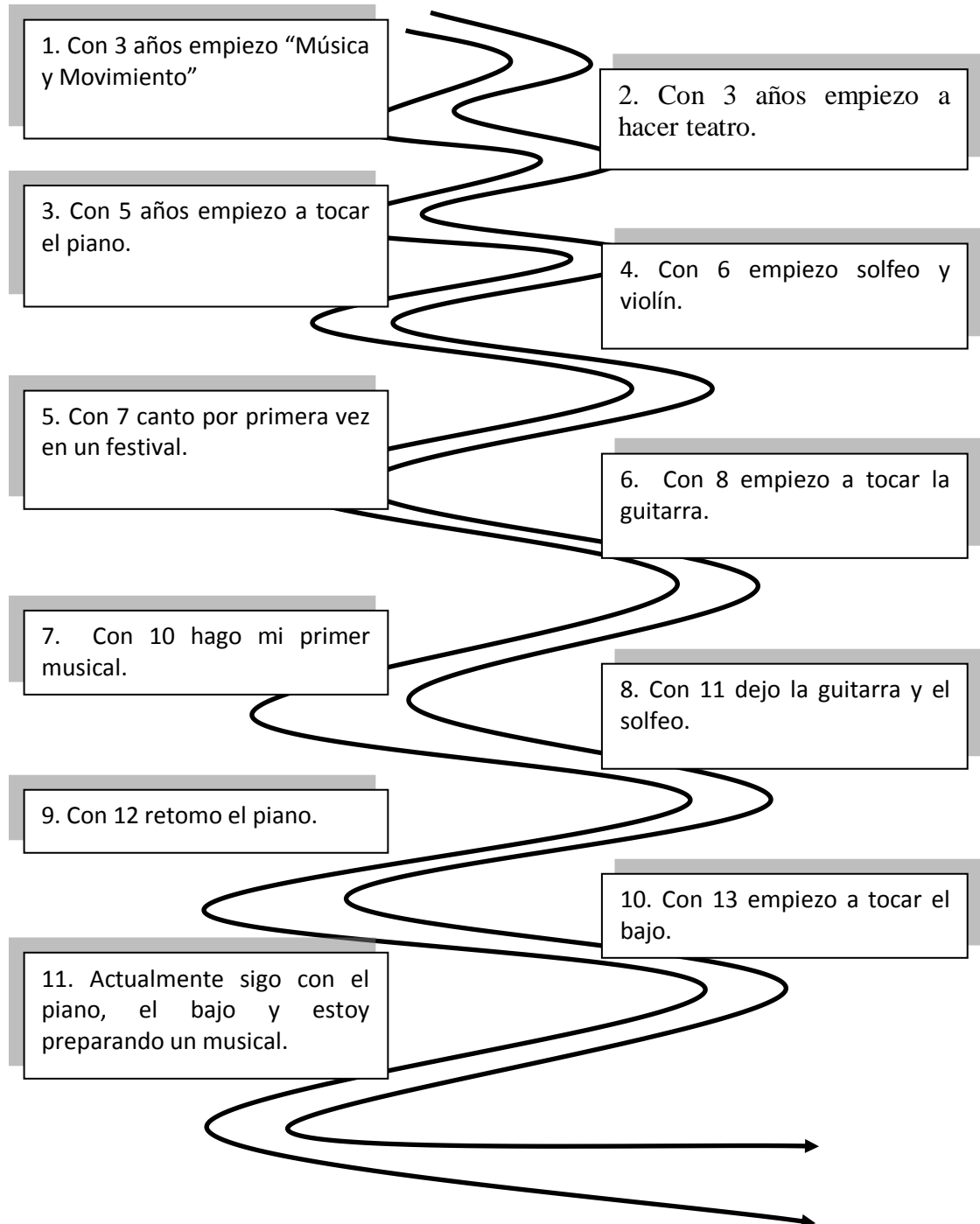
Río Musical: CPr25

Curso: 4º ESO

Edad: 15 años (Diciembre 1994)

Fecha: 9/04/2010

Estudios: Con profesores: Piano, Violín, Guitarra y Bajo



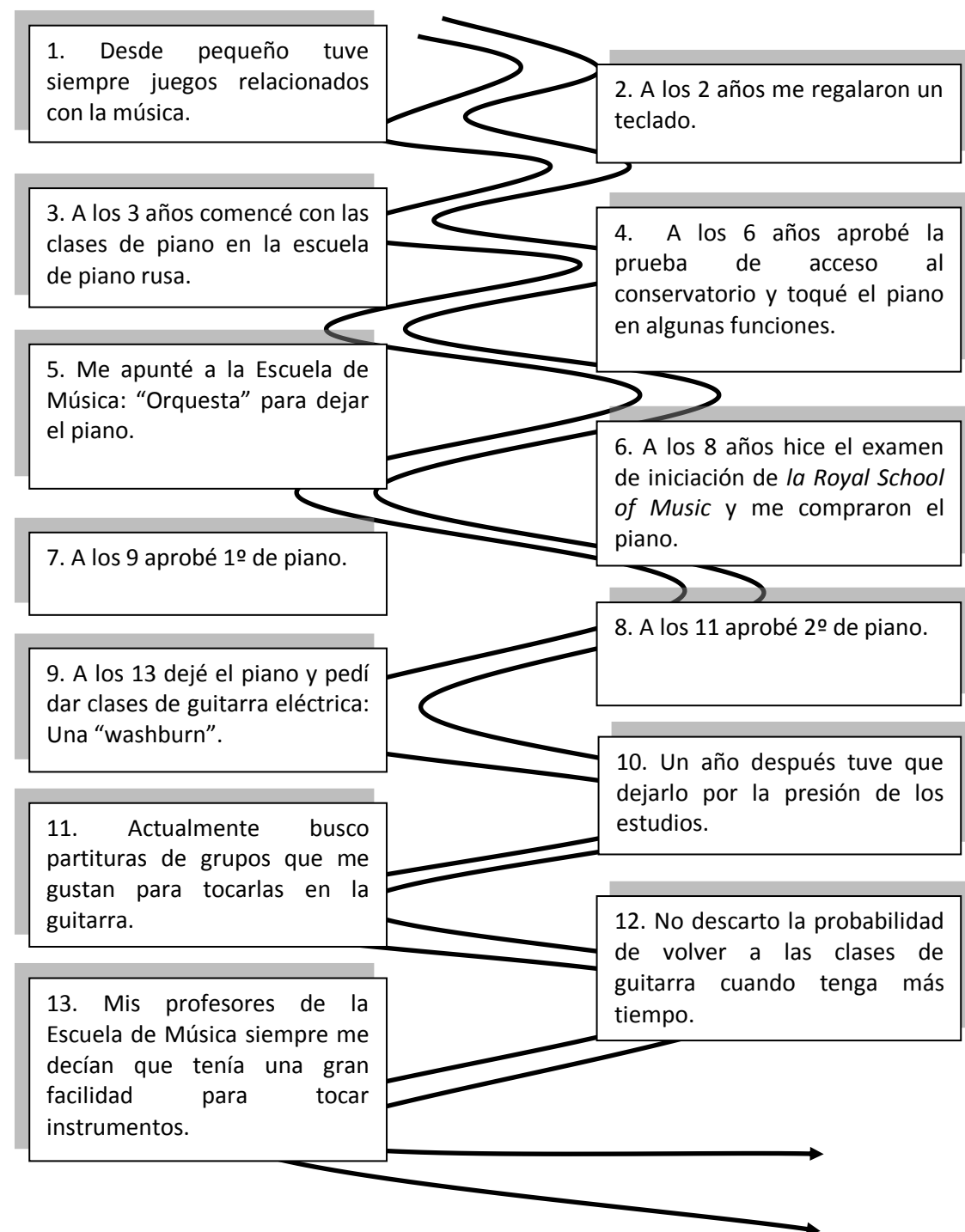
Río Musical: CPr26

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (1994)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: Escuela de Música: Piano, dos cursos y ahora guitarra eléctrica.



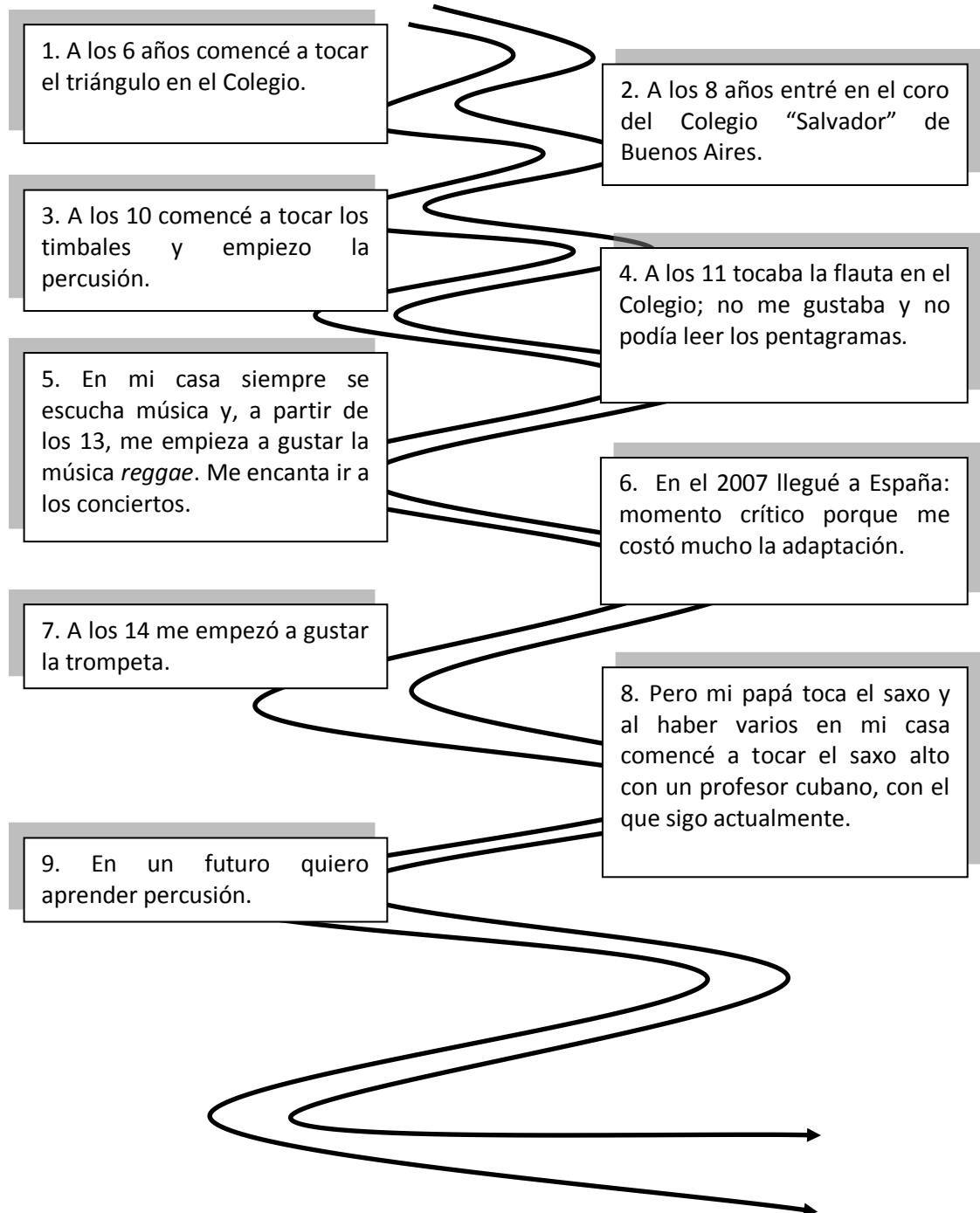
Río Musical: CPr27

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años Diciembre 1993. Argentino

Fecha: 9/04/2010

Estudios: Con profesores: Algo de percusión y Saxofón.



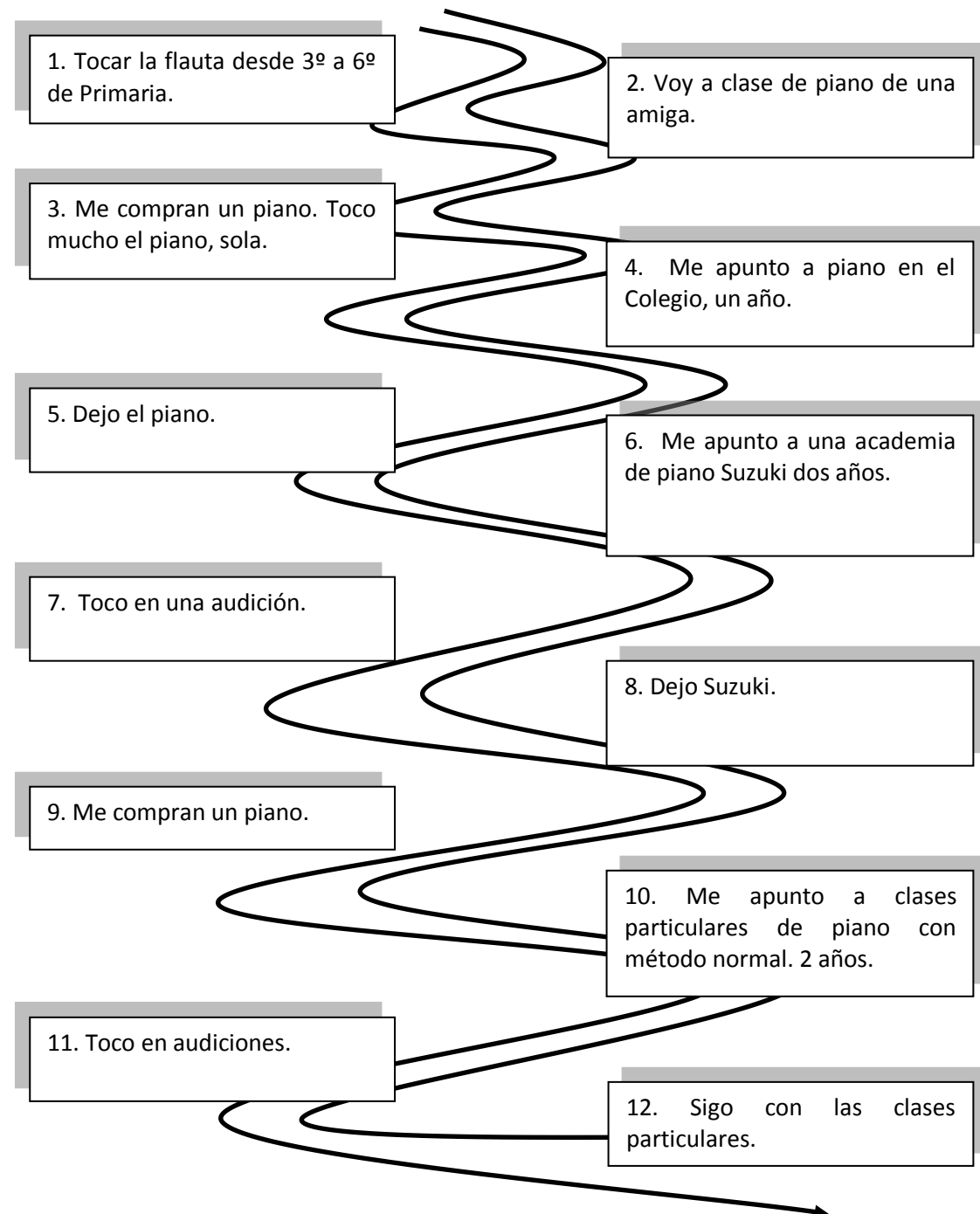
Río Musical: CPr28

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (1993)

Fecha: 7/04/2010

Estudios: Con profesor: Piano.



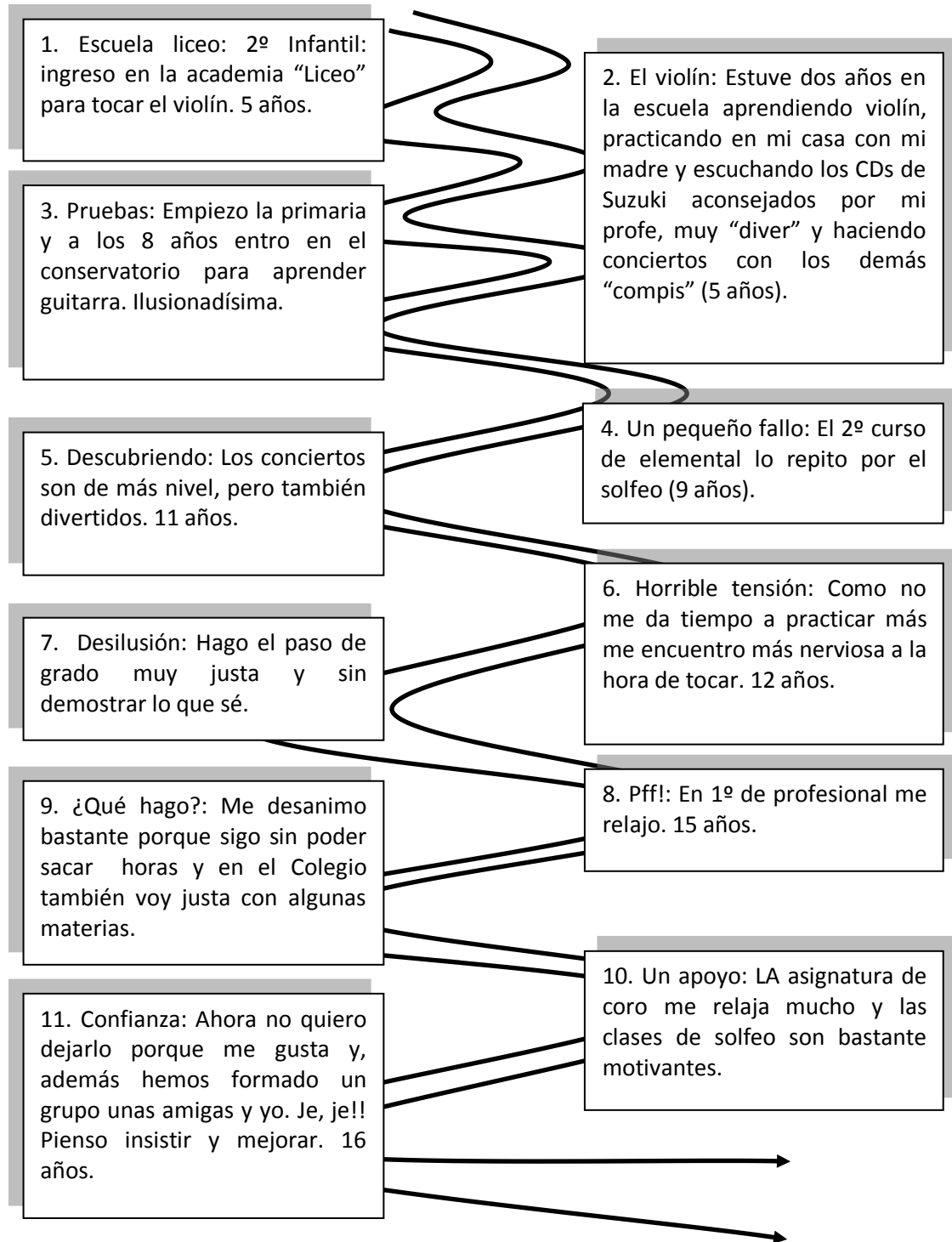
Río Musical: CPr29

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Abril 1994)

Fecha: 2/04/2010

Estudios: Conservatorio. Guitarra: 2º de Profesional.



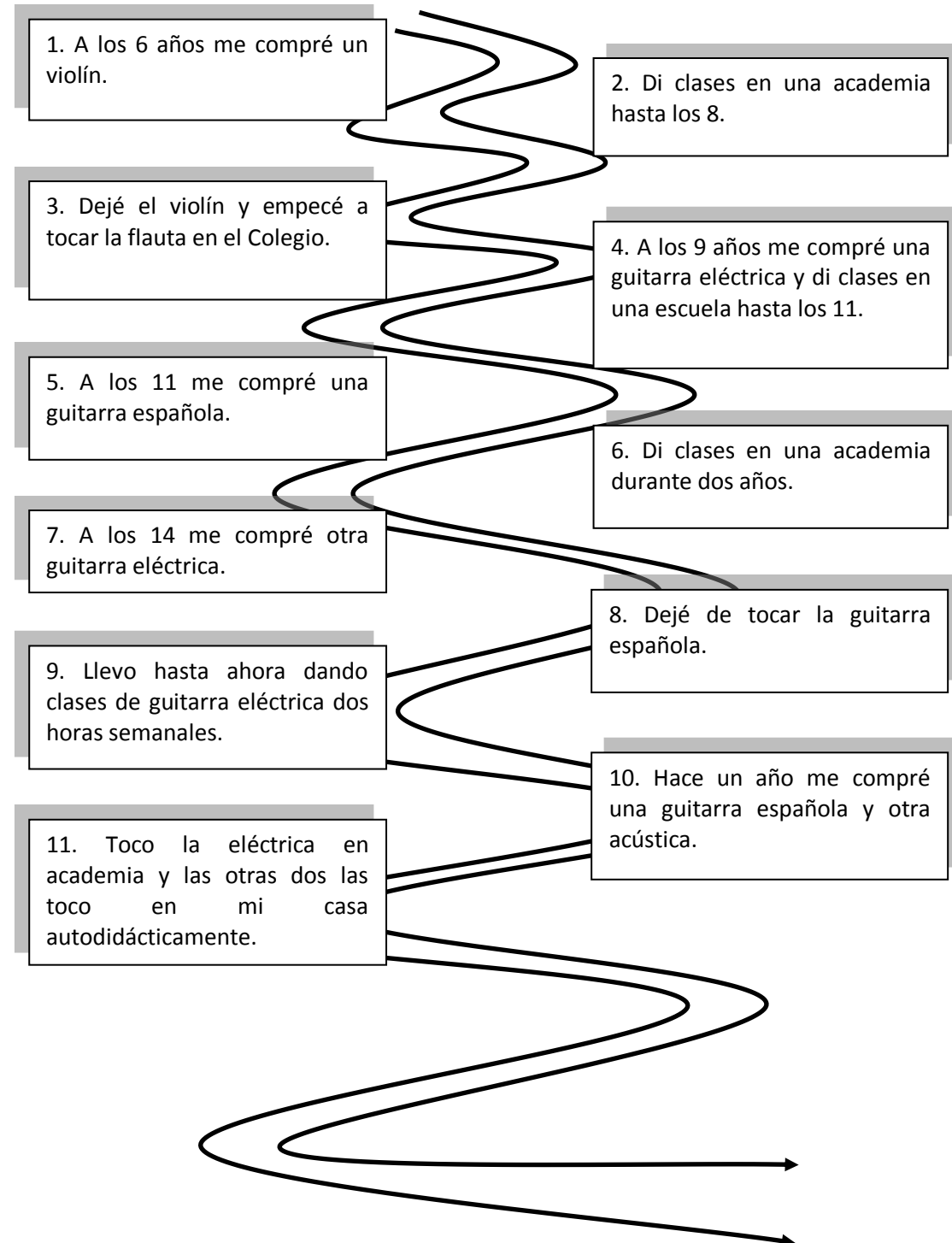
Río Musical: CPr30

Curso: 4º ESO

Edad: 15 años (Julio 1994)

Fecha: 6/04/2010

Estudios: Academia: Guitarra eléctrica.

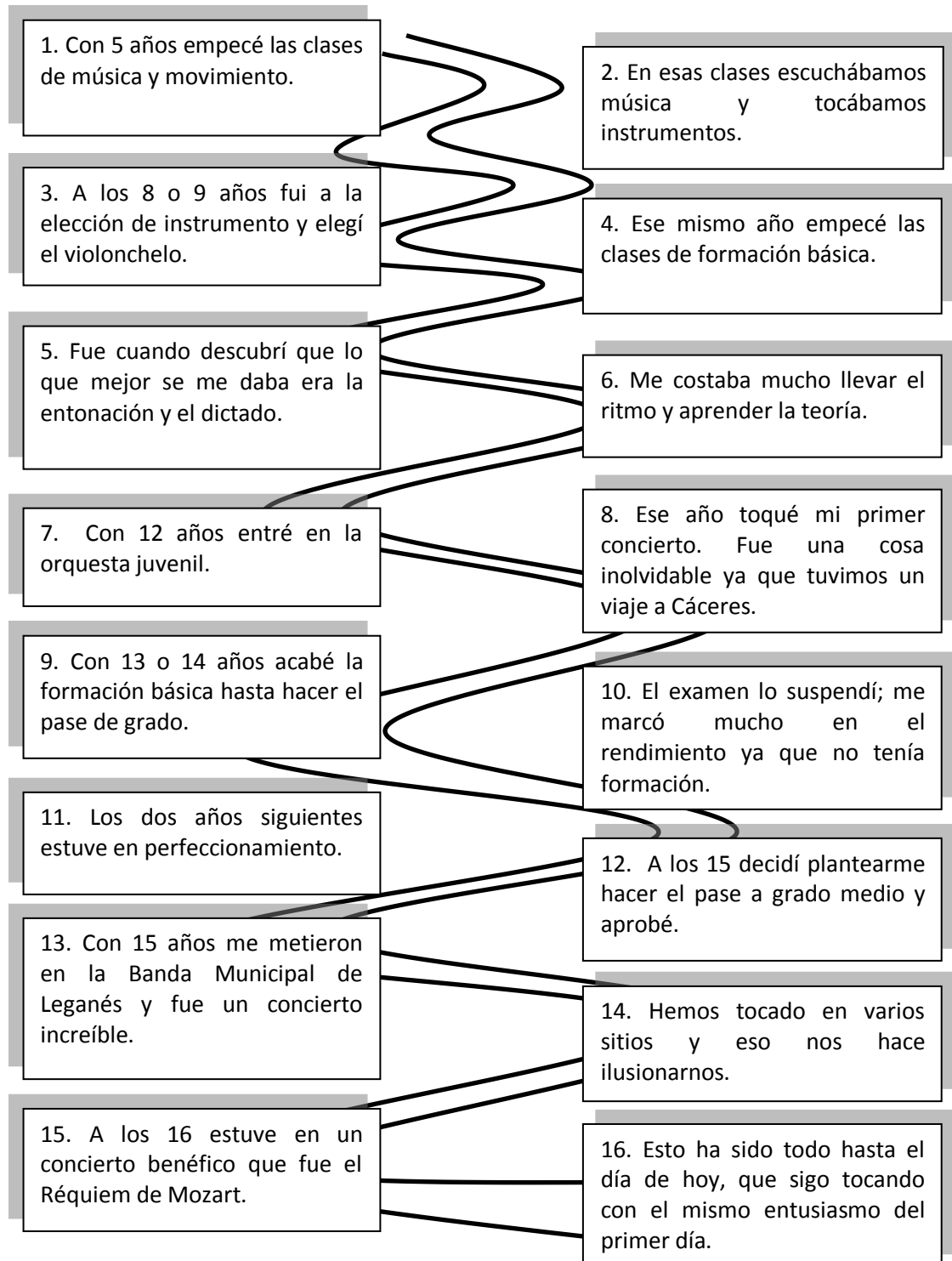


Río Musical: IES1

Curso 4º de ESO Edad: 17 años (Enero 1993)

Fecha: 7/05/2010

Estudios: Violonchelo. 2º curso de grado medio, en la Escuela de Música de Leganés "Pablo Casals"



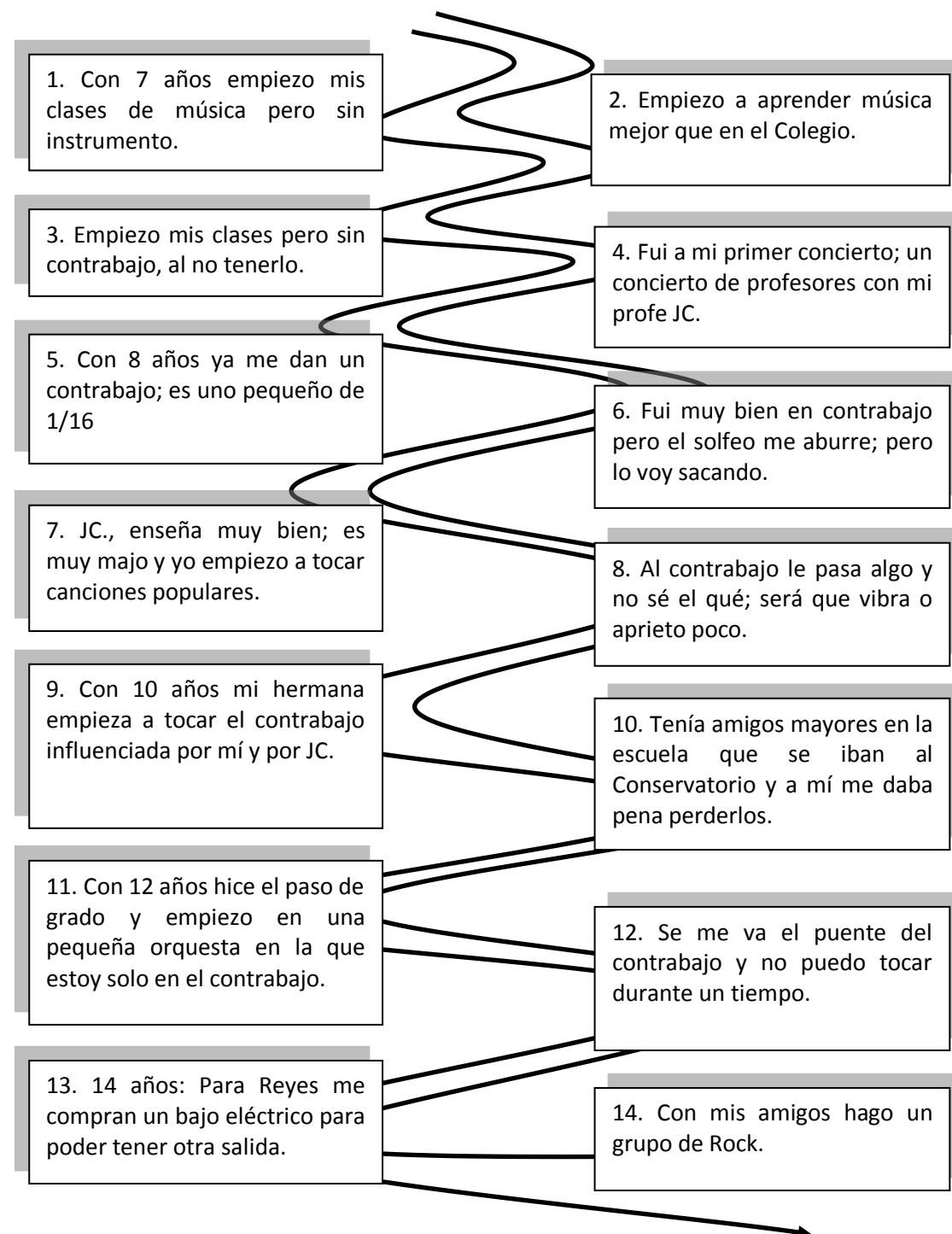
Río Musical: IES2

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Mayo 1996)

Fecha: 25/05/2010

Estudios: Contrabajo. 1º curso de grado medio, en la Escuela de Música de Leganés "Pablo Casals"



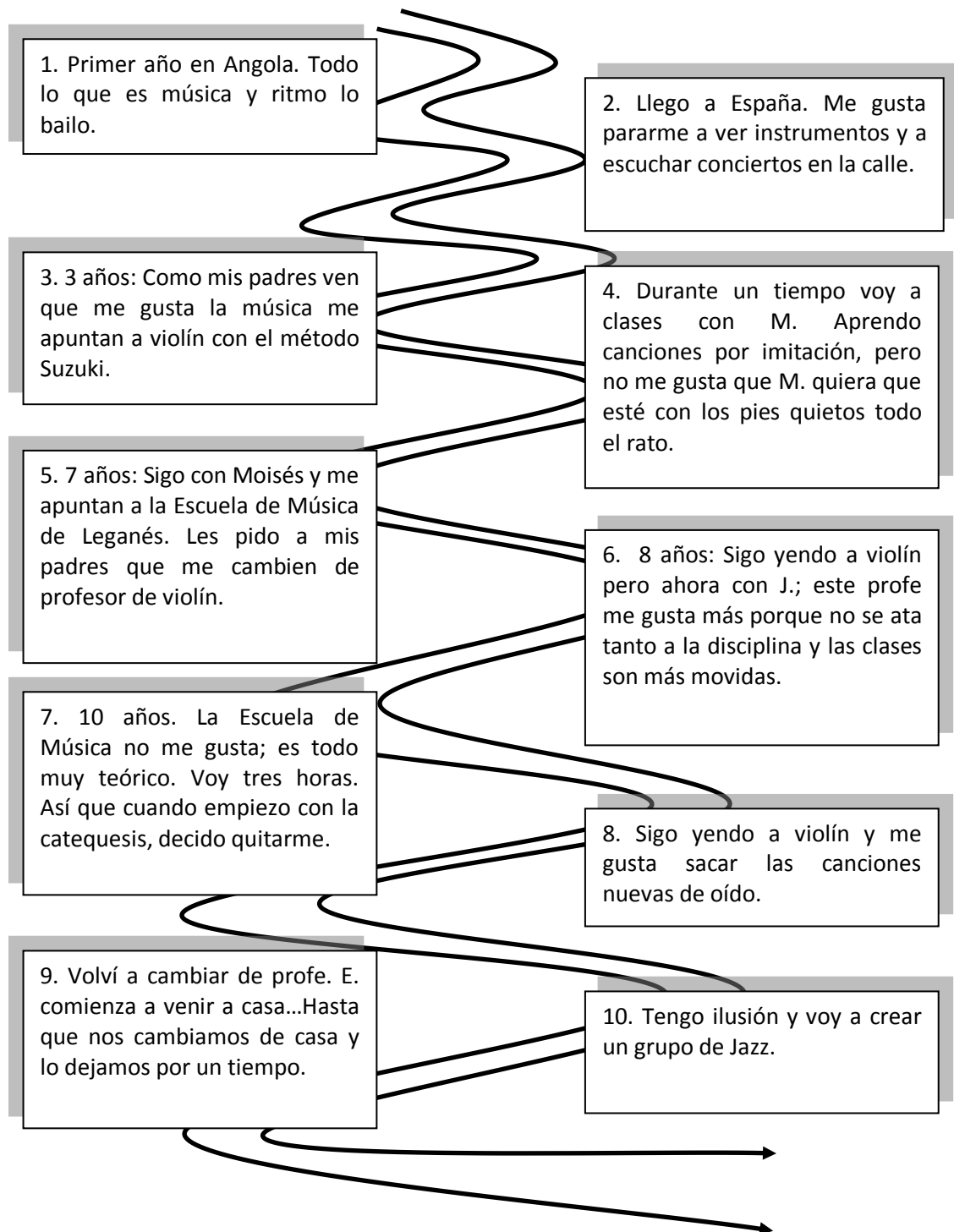
Río Musical: IES3

Curso: 2º ESO

Edad: 13 años (Julio 1996)

Fecha: 6/05/2010

Estudios: Violín, comencé con el método “Suzuki”, luego, en la Escuela de Música de Leganés “Pablo Casals”, y actualmente con profesor particular.



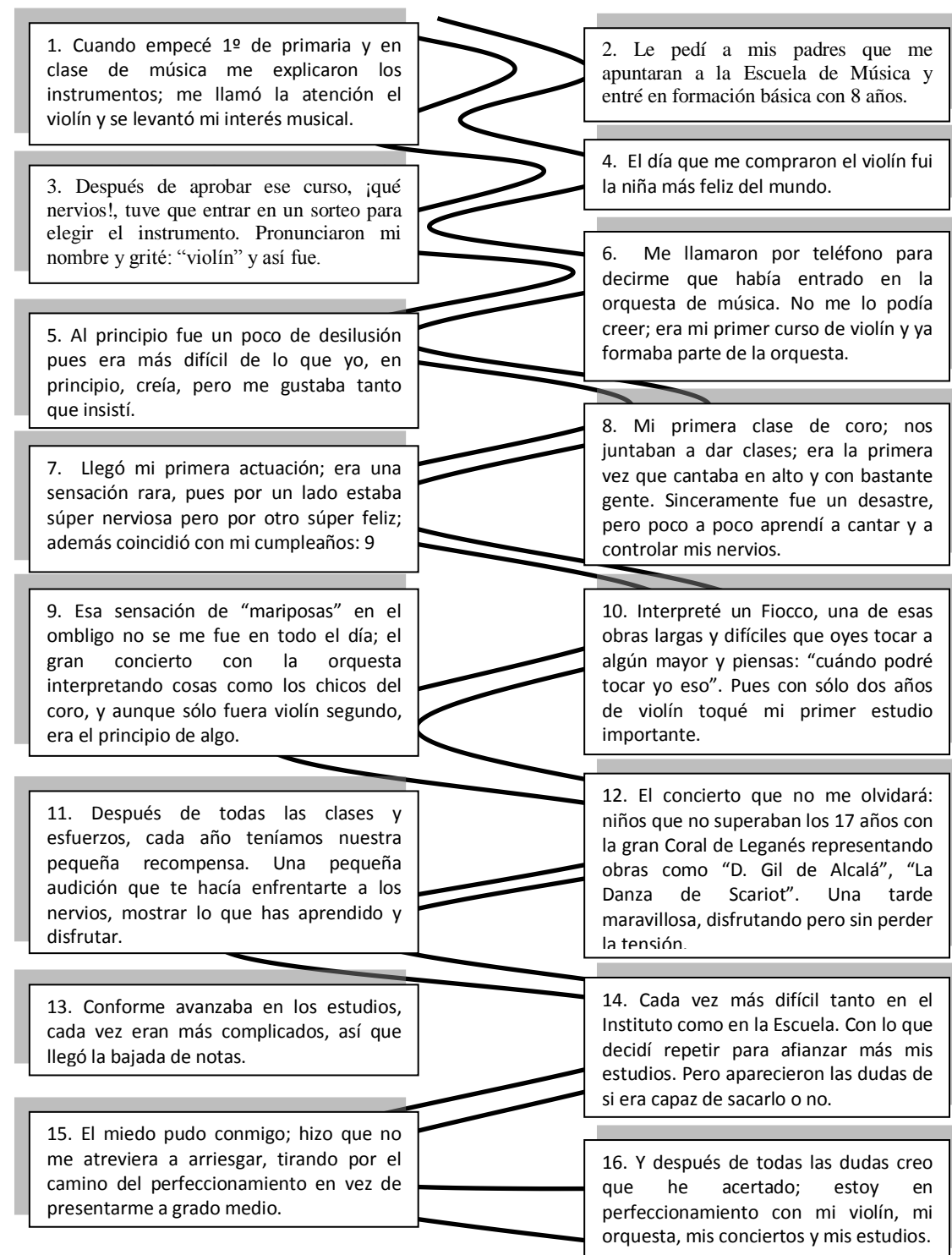
Río Musical: IES4

Curso: 3º ESO

Edad: 15 años (Abril 1995)

Fecha: 7/05/2010

Estudios: Violín en la Escuela de Música de Leganés "Pablo Casals"



Anexo 10. Itinerario 2º. Estudiantes de instrumento.

Entrevista abierta semiestructurada

– Influencia del entorno:

1. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
2. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
3. De los profesores de Música que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? y ¿cuál peor?, ¿por qué?
4. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
5. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?

– El autoconcepto musical:

6. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
7. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
8. ¿Qué aspecto musical se te da mejor? (componer, interpretar en un instrumento, cantar, bailar u oír música).
9. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
10. ¿Has compuesto algo?
11. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
12. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

– Proceso musical de enseñanza-aprendizaje:

13. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?
14. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?
15. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?
16. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

Anexo 10B. Itinerario 2º. Entrevistas

A continuación, se presentan las entrevistas musicales realizadas a 30 estudiantes de los que hicieron el río musical. El formato de todas ellas es el mismo, a excepción de las entrevistas de las estudiantes CC10 y CC11, a los que se les realizó en el curso 2007-08, con un formato diferente del establecido posteriormente para la investigación.

Entrevista a CC1

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Abril 1996)

Fecha: 21/04/2010

Estudios: Conservatorio “Arturo Soria” 3º de Solfeo, Mandolina y Coro; Piano, preparando el acceso al Conservatorio.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC1. *Mi abuela, se le daba muy bien la música, siempre estaba cantando, yo creo que mi abuela fue la principal persona que me influyó.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical?
 - CC1. *Sí mucha*
 - M. A. ¿Valoran la música?
 - CC1. *Sobre todo la familia materna.*
 - M. A. ¿Hay algún músico?
 - CC1. *Bueno, no estoy muy segura pero le gustaba mucho la música a mis abuelos maternos, porque a mi familia paterna no es que le guste mucho, son todos maternos.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC1. *Una guitarra, un piano, una mandolina y una bandurria.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CC1. *Había una profesora que se llamaba Begoña que era muy simpática, muy comprensiva y si teníamos problemas, era muy... cercana a nosotros y luego yo creo que el peor fue, una de mandolina que me tenía muy “a saco”, me decía que hacía muchas cosas y me decía que me quitara de otras cosas.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CC1. *Bueno, tengo el “Disney channel” y me encanta ver las canciones.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?

- CC1. *Por supuesto porque mis padres siempre han estado ahí cuando yo quería hacer algo, ¿al Conservatorio?, pues mis padres siempre me han apoyado, por ejemplo, lo del casting que he dicho, pues mis padres me han apoyado mucho.*
6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- CC1. *No sé; creo que es la capacidad de una persona para asimilar la música...habrá personas que tengan más Inteligencia Musical que se le dé mejor, el oído o la escucha, el solfeo y otra personas que no, no sé.*
7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- CC1. *Yo creo que sí, lo que pasa es que no lo exploto del todo porque no estudio demasiado la música, me concentro mucho más en el Colegio y no tengo mucho tiempo; el año que viene, como por la tarde no estoy en el Colegio, pues a ver si estudio más (sonríe).*
8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?:
- CC1. *Yo creo que cantar y también el oído lo tengo bien...sí.*
 - M. A. ¿Interpretar un instrumento?
 - CC1. *También, estoy en ello; me dice mi profesora que tengo buena capacidad y eso, pero me falta estudiar (sonríe).*
9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
- CC1. *No, sí me atrae participar y miedo escénico, no.*
10. M. A. ¿Has compuesto algo?
- CC1. *No, por ahora, no (sonríe).*
11. M. A. ¿Disfrutas con la música?
- CC1. *Sí*
 - M. A. ¿Con qué aspecto más?

- CC1. *El piano, me encanta el piano, es que ... a mi padre le gusta mucho, intentó tocar el piano un año, pero no...me metí yo.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CC1. *Estoy más feliz porque es una cosa que me gusta mucho, si no tuviera la música sentiría que me faltaría algo, porque la música me gusta mucho y como persona pues eso...*
- M. A. ¿Qué actitudes crees que ha desarrollado en ti?
- CC1. *La escucha, muchísimo y también la capacidad didáctica, diría yo, el manejo de los dedos y eso.*
- M. A. La psicomotricidad –Le aclaro.
- CC1. *Sí, eso (sonríe).*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC1. *Por ejemplo, para la entonación y para coger las notas, el piano, no sé el método de practicar con las teclas, eso en la escucha me ha ayudado muchísimo.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CC1. *Sola me gusta, porque así en las audiciones, que pronto tengo una, te puedes lucir, se ve todo el trabajo que has hecho; en grupo también está bien porque hay más instrumentos, hay más cosas y suena más bonito, la verdad.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC1. *Me ha ayudado bastante porque era un nivel básico pero que, o sea, en Primaria, las notas, la anacrusa y todo eso...*
- M. A. ¿Tú crees que ayuda?
- CC1. *Sí*
- M. A. ¿A todo el mundo?
- CC1. *Bueno habrá unas personas más interesadas pero yo creo que la Música del Colegio está bien.*
- M. A. Pero ¿crees que es necesario aprender música en el Colegio?

- CC1. *Yo creo que sí, que la música es bastante importante en el aprendizaje, te puede desarrollar muchas cualidades, yo creo que sí.*
- M. A. ¿Serías capaz de decir qué cualidades?
- CC1. *Pues, la psicomotricidad, la escucha, yo, repito, que se me ha desarrollado muchísimo.*
- M. A. La escucha para ti es fundamental –le sintetizo.

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?

- CC1. *Yo la verdad es que saco muy buenas notas, de media, 9.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor?
- CC1. *El inglés; este año la música no me gusta mucho.*
- M. A. El inglés, que necesita mucho oído, lo tienes desarrollado. ¿Y en tu tiempo de ocio qué sueles hacer?
- CC1. *Me encanta leer, tocar los instrumentos, cantar, me paso el día cantando, mis padres están hasta las narices de mí.*
- M. A. Muchas gracias, A.

Entrevista a CC2

Curso: 2º ESO

Edad: 13 años (Agosto 1996)

Fecha: 15 / 04 / 2010

Estudios No oficiales. Piano en la Academia de Coslada, tres años, y quiere presentarse a examen de Solfeo en el Conservatorio.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC2. *Mis padres, sobre todo mi padre, porque le gusta mucho la música aunque nunca ha tenido la oportunidad de tocar instrumentos.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical?
 - CC2. *Por parte de familia cercana, no, pero por primos sí.*
 - M. A. ¿Valoran la música?
 - CC2. *Sí.*
 - M. A. ¿Hay algún músico?
 - CC2. *Sí, tengo una prima que está en una orquesta y toca el violín.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC2. *Una guitarra y un piano.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CC2. *De la Academia de música, el que tengo ahora es un profesor que te enseña la materia, es ameno y a la vez aprendes cosas y te suenan ya las piezas musicales que antes no conocías ni el nombre y aquí, en el Colegio, con quien más confianza he tenido ha sido con J., el profesor de Primaria, porque lo he tenido durante muchos años.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CC2. *No.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?

- CC2. *Sí porque he tenido mucho apoyo familiar porque me decían: “A ti te va a gustar la música” siempre desde pequeña me han dicho que se me daría bien tocar algún instrumento.*
6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- CC2. *Cómo puedes desarrollar tu mente partiendo de un instrumento y cómo lo puedes relacionar, porque al tocar un instrumento estás mezclando inteligencia con memoria a la vez.*
7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- CC2. *No sé muy bien... eso lo tienen que juzgar las otras personas porque una nunca va a saber el nivel que tiene de música.*
 - M. A. Pero ¿crees que tienes capacidad?
 - CC2. *Sí.*
8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?:
- CC2. *Yo creo que oír música porque sé comprenderla y sé qué quiere expresar y entiendo al autor.*
 - M. A. Y ¿qué música te gusta?
 - CC2. *De todo un poco, de la moderna a la clásica.*
 - M. A. ¿Oyes música clásica?
 - CC2. *Alguna vez cuando me quiero relajar*
 - M. A. ¿De quién?
 - CC2. *Suelo escuchar mezclas, Bach, Mozart, Beethoven... de los famosos.*
 - M. A. Muy bien.
9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas?
- CC2. *Es que a mí me da mucha vergüenza por si me puedo equivocar delante del público; siempre he tenido ese punto de miedo escénico, un poco porque temes que al mirarte tanta gente y que esté pendiente de ti, dices: “jo, si me equivoco...qué puede pasar”.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- CC2. (Sonríe) *No.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música?

- CC2. *Sí.*
- M. A. ¿Con qué aspecto más?
- CC2. *Pues con el tocar; cuando tocas y ves lo que estás tocando tú, disfrutas con la música, te sientes alegre, feliz, cómo puedes tocar esa pieza que ha compuesto otro y que es bonita, cómo la puedes tocar tú igual.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CC2. *Pues me ayuda; yo siempre he sido muy activa, muy nerviosa, muy estresante, pero cuando toco el piano, me relajo mucho; me hace como relajarme y bajar la actividad.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC2. *Canciones (sonríe). Por ejemplo, cuando J. nos daba teoría con canciones, como el puntillo, que nos lo enseñó con una canción.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CC2. *Sola porque si no, me lío mucho; tú te centras en tu partitura y el otro, si está en la misma partitura, pero toca a la vez algo completamente distinto, como acompañamiento, sabes que suena bien, pero te lías.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC2. *A nivel escolar, ya he comentado antes, que me ayuda a estar más relajada y a tomarme con más tranquilidad los estudios; y cuando se me viene todo muy encima, los exámenes, cojo y me pongo a tocar el piano, te relajas, te sientes mejor y te sientes con más fuerza de volver a empezar a estudiar.*
- M. A. Y los años del Colegio, que no has tocado piano, sino flauta, ¿cómo te han ayudado?

- CC2. *Pues a solfear, porque yo al principio no tenía mucha idea y me ha facilitado más la posición en la flauta, cuando colocas los dedos luego ya te incorporas un poco a las partituras, porque sabes que el de más abajo es DO, luego RE, (sonríe).*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CC2. *Los idiomas se me han dado siempre bien; es una facilidad que siempre he tenido, me gusta aprender idiomas. Cómo veo que las palabras cambian dependiendo de lenguajes, para mí es interesante.*
- M. A. ¿Tendrá que ver con el oído?
- CC2. *No lo sé (sonríe)*
- M. A. Te gusta oír música...
- CC2. *Sí, puede ser.*
- M. A. Y en el rendimiento general al final, ¿qué sueles sacar?
- CC2. *Notables y sobresalientes.*
- M. A. Y en tu tiempo de ocio ¿qué te gusta hacer?
- CC2. *En un principio aprovecho para tocar el piano, canciones que ya he visto anteriormente, las vuelvo a tocar, y practico un poco de solfeo, y luego pues escucho música moderna, veo la TV o el ordenador.*
- M. A. Muchas gracias, B.

Entrevista a CC3

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Noviembre 1995)

Fecha: 23 /03/ 2010

Estudios: Oficiales. Oboe. 1º en una Academia a los 8 años y luego en el Conservatorio, de c/ Arturo Soria, desde los 9 años.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC3. *Pues mi padre porque antes de nacer ya tocaba un instrumento y me influyó bastante por eso.*
 - M. A. ¿Nada más que tu padre?
 - CC3. *Nooo (afirmativo).*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical?
 - CC3. *Sí porque mi primo también siguió los pasos de mi padre y empezó en el Conservatorio y era como una cadena; entonces era todo...*
 - M. A. ¿Tu padre, qué instrumento toca?
 - CC3. *El saxofón*
 - M. A. ¿Y, tu primo? –
 - CC3. *También*
 - M. A. ¿Valoran la música?
 - CC3. *Sí*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CC3. *No sé, porque como han sido tan...siempre... toda la familia alguno, la gente que no toca de mi familia pues lo aprecia.*
 - M. A. ¿Hay algún músico aparte de tu padre y tu primo?
 - CC3. *Mi tío y mi hermano*
 - M. A. ¿Y qué tocan?
 - CC3. *Mi tío el saxofón y mi hermano la trompeta.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC3. *Saxofón, oboe, trompeta y, bueno, el piano.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CC3. *El que recuerdo mejor, el de ahora,*
 - M. A. ¿El de ahora, de qué, porque tienes muchas asignaturas?

- CC3. *El de oboe, porque me hace pasarlo bien y es joven y me entiende (sonríe) lo del Colegio y lo de los estudios.*
 - M. A. ¿Y cuál peor?
 - CC3. *Cuando era pequeña, que tenía un profesor; estaba en la misma clase con una niña de doce años y me trataba como una niña de doce años y me regañaba mucho porque no sabía hacerlo y me sentía mal por eso.*
4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
- CC3. *No*
 - M. A. ¿Sobre todo tu padre?
 - CC3. *Sí*
 - M. A. ¿Y ha compuesto alguna cosa tu padre o ha grabado algo?
 - CC3. *Ha grabado cinco discos.*
 - M. A. Hablas en tu Río musical de un disco que te ponía de pequeña. ¿Cuál es?
 - CC3. *Uno de Manuel de Falla y de Pedro Iturralde, que es de Música clásica y..*
 - M. A. ¿Lo grabó tu padre?
 - CC3. *Sí*
 - M. A. ¿Tocó en esa orquesta?
 - CC3. *Con un piano*
 - M. A. ¿El con un piano?
 - CC3. *Sí*
 - M. A. Muy bien.
5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
- CC3. *Sí*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CC3. *Porque un Conservatorio es lo máximo que se puede tener.*
 - M. A. ¿Y te han comprado el instrumento?
 - CC3. *Sí*
 - M. A. ¿Con facilidad o tuviste que esperar?
 - CC3. *Con facilidad.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CC3. *Una persona que sabe mucho de música, que tiene conceptos de música avanzados.*
 - M. A. Avanzados. ¿Sólo que tiene conceptos de música?
 - CC3. *Y que tiene capacidad de tocar un instrumento.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CC3. *Sí porque al estudiar en niveles tan altos en el Conservatorio, pues... no sé, me han enseñado bien y...*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?:
 - CC3. *Todos*
 - M. A. ¿Qué son todos? Enuméralos.
 - CC3. *Componer, interpretar en un instrumento, bailar, oír música y cantar.*
 - M. A. ¿Todos?
 - CC3. (Sonríe afirmativamente)
 - M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CC3. *Sí, bueno, allí en el Conservatorio porque nos lo pedían y aquí;*
 - M. A. ¿Sí? ¿Cuántas?
 - CC3. *Cinco o seis.*
 - M. A. Me las tienes que enseñar...

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas?
 - CC3. *No*
 - M. A. ¿Tienes miedo escénico?
 - CC3. *Mucho*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CC3. *Que esté mirándome la gente. Lo paso mal.*
 - M. A. ¿Y en casa?
 - CC3. *Ahí, no,*
 - M. A. ¿Con la familia?
 - CC3. *También (sonríe).*

10. M. A. Ya me has dicho que has compuesto cinco o seis cosas.

CC3. *Sí.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música?

- CC3. *Sí*

- M. A. ¿Con qué aspecto más?

- CC3. *Pues interpretando en un instrumento porque... no sé,...me sé expresar.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CC3. *A ser más tranquila, más... apaciguada..., más...no sé.*

- M. A. ¿Apaciguada? ¿Por qué?

- CC3. *Sí, porque yo de pequeña era muy nerviosa y no sé... me ha servido.*

- M. A. ¿La música te tranquiliza o te pone más nerviosa cuando tienes que tocar en público?

- CC3. *Me tranquiliza. Cuando estoy, por ejemplo, antes de un concierto, estoy muy nerviosa; pero cuando me pongo a tocar, me siento como si estuviera en la habitación de mi casa.*

- M. A. Entonces no tienes miedo escénico, lo superas –le aclaro.

- CC3. *En el momento, pero antes, no.*

- M. A. Antes es normal.

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC3. *Cuando era pequeña, los juegos que nos hacían de ponernos canciones que nos sonaban y canciones famosas, cosas así.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CC3. *En grupo, porque es que como que me escondo más (reímos).*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC3. (Duda)

- M. A. ¿Te ha influido algo, con J., en Primaria y ahora, en Secundaria? ¿Te ayuda?

- CC3. *No.*
- M. A. ¿Ves que no es muy útil la Música escolar?
- CC3. *No es muy útil*
- M. A. ¿No la consideras útil? ¿Por qué?
- CC3. *Pues porque, no sé, son niveles muy bajos, que no...*
- M. A. ¿Y crees que es útil para los otros compañeros que no tienen estudios de Conservatorio?
- CC3. *Sí, porque como no saben mucho, un poco les puede servir.*
- M. A. ¿Has estudiado Historia de la Música en el Conservatorio?
- CC3. *Todavía no.*
- M. A. Y lo que estudias aquí, ¿crees que te ayuda?
- CC3. *Eso sí.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿qué sueles sacar de media?

- CC3. *Buena, notable.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor de las otras materias?
- CC3. *Plástica. Todo lo que es arte.*
- M. A. ¿Y las otras? Matemáticas, Física, Historia...
- CC3. *Sociales*
- M. A. ¿Y la Educación Física?
- CC3. *Bueno...más o menos*
- M. A. ¿Se te da bien?
- CC3. *Sí.*
- M. A. Gracias, C. a ver si me traes esas composiciones para verlas.

Entrevista a CC4

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Febrero 1994)

Fecha: 12/04/2010

Estudios: Nunca oficiales. Estudió en la Escuela de Música “Amadeus” pero la dejó con 13 años; y ha seguido con profesores particulares.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC4. *Pues fueron mis padres y mi hermana, porque yo vi tocar a mi hermana y mis padres dijeron que si me quería apuntar; al principio no tenía muchas ganas, porque quería la batería, pero al final cogí el piano y hasta ahora.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música?
 - CC4. *Sí, por parte de mi padre, mi madre no toca ningún instrumento, mi padre toca la guitarra.*
 - M. A. ¿Hay algún músico?
 - CC4. *Sí, mi padre y mi hermana.*
 - M. A. ¿Qué toca?
 - CC4. *El piano.*
 - M. A. ¿Más pequeña o más mayor?
 - CC4. *Más mayor.*
 - M. A. Entonces ¿qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC4. *Guitarra y piano.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor y por qué? ¿cuál peor y por qué?
 - CC4. *Mejor... el que tengo ahora es bastante mejor porque avanzas más rápido y, de los que tuve antes... a lo mejor el de la Academia, avancé también bastante, pero llegabas a un punto que...ya no más...*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CC4. *Tampoco me acuerdo bien, porque sólo iba con el libro y al final nunca me daban ninguna canción.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CC4. *No, creo que no.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CC4. *Sí*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CC4. *Umm... pues la capacidad para... la música ¿no?, para saber...ser apto para la música, tocar bien y eso.*
 - M. A. ¿Tocar bien?
 - CC4. *Tocar bien, cantar, cualquier cosa.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CC4. *Sí, yo creo que sí, pero eso cualquier persona, mientras empieces, cualquiera puede continuar y avanzar rápido.*
 - M. A. Tú crees que todas las personas podrían si aprendieran...
 - CC4. *Si aprendes y te pones, sí*
 - M. A. Desarrollar la capacidad musical...
 - CC4. *A lo mejor unos más rápidos y otros más lentos, pero...*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?:
 - CC4. *Interpretar en un instrumento, y cantar, un poco, me gusta cantar también.*
 - M. A. ¿Qué estilo?
 - CC4. *No, yo las canciones que canto... no, no suelo cantar...*
 - M. A. Pero ¿qué te gusta cantar?
 - CC4. *Pop, sí me gusta*
 - M. A. Muy bien, no te he oído...(sonreímos)

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas?
 - CC4. *No mucho, depende, me falta acostumbrarme.*
 - M. A. El otro día tocaste en el concierto...
 - CC4. *Sí, pero no muy bien tampoco* (sonríe)
 - M. A. ¿Tienes miedo escénico?

- CC4. *Sí*
- M. A. *¿Mucho?*
- CC4. *Antes de salir, no, pero si fallo me empiezan a temblar las manos y ahí es donde me pongo nervioso.*
- M. A. *Normal.*

10. M. A. *¿Has compuesto algo?*

- CC4. *No.*

11. M. A. *¿Disfrutas con la música?*

- CC4. *Sí.*
- M. A. *¿Con qué aspecto más?*
- CC4. *Tocando y escuchando música*
- M. A. *Y ¿qué música escuchas generalmente?*
- CC4. *Escucho de todo, también escucho Jazz, Pop, Pop-Rock...una mezcla.*
- M. A. *¿Y clásica?*
- CC4. *Clásica, no.*

12. M. A. *¿Qué te aporta la práctica musical como persona? O sea, tu experiencia de tocar un instrumento desde pequeño ¿cómo crees que te ha influido en tu personalidad?*

- CC4. *Pues a lo mejor, en el oído. Te mejora mucho el oído, las canciones y sabes...*
- M. A. *¿Y en tu manera de ser?*
- CC4. *No sé, como llevo desde pequeño... yo creo que...más concentración, más capacidad para asimilar las cosas rápido...puede ser, no lo sé.*

13. M. A. *¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?*

- CC4. *El que te den obras que quieres y...una mezcla entre las que ellos te dicen y las que tú quieres. Los libros, no... los libros, estos de niños pequeños...no.*

14. M. A. *¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo?*

- CC4. *Nunca he tocado en grupo, pero yo creo que solo.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC4. *No es mucha la que se da, porque solfeo, en el Colegio, no se suele dar bastante, y a lo mejor desde pequeños tendríamos que empezar con más solfeo.*
- M. A. ¿Y lo que hemos hecho en Secundaria?
- CC4. *En Secundaria, bien, bastante mejor.*
- M. A. Historia, piezas...
- CC4. *Sí, eso estaba bien; y escuchar algunas piezas; también yo le pondría más solfeo, así, para una base, un poco, y tocar así...instrumentos.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CC4. *Yo lo tengo bastante bien, el rendimiento escolar bien. Y se me da mejor lo que es Biología, Física, Química...*
- M. A. ¿La Educación Física?
- CC4. *También, porque también hago bastante deporte.*
- M. A. ¿Qué deporte?
- CC4. *Hago muchas cosas a lo largo de la semana; hago natación, tenis...luego tengo piano y voy a inglés*
- M. A. ¿Puedes compaginar todo? ¿Te da tiempo a todo?
- CC4. *Sí*
- M. A. ¿Cómo puede ser que te dé tiempo a tantas cosas con un piano que supone mucho esfuerzo? –indago.
- CC4. *Claro, también tengo que estudiar piano; no lo sé, porque desde pequeño empecé con piano, yendo a inglés y a natación.*
- M. A. ¿Y cuál es el truco para llegar a todo?
- CC4. *Saber repartir el tiempo y organizarte bien; al final te acabas organizando tú solo y tardas menos en estudiar; tampoco tardo tanto como otras personas que me dicen que tardan mucho; no sé si es por el piano o no.*
- M. A. ¿Qué media sueles sacar al final?
- CC4. *En total, es que nunca lo sé, pero a lo mejor...7 u 8, alrededor.*

Entrevista a CC5

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Febrero 1996)

Fecha: 20 /04/ 2010

Estudios: En una Escuela de Música, Guitarra clásica y eléctrica. Se examinó de 1º de clásica, por La Royal.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC5. *Principalmente mis padres y uno de mis tíos porque desde muy pequeña empezaron a ponerme música de todo tipo para irme acostumbrando, música que les gustaba a ellos pues me la ponían a mí.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música?
 - CC5. *Tengo familia lejana que canta o toca el piano pero cercana aparte de mi hermana, nadie más, que toca el piano; y en mi casa se valora mucho la música, sí, porque a mi familia les ha gustado siempre mucho la música.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC5. *Tenemos flautas, alguno de percusión, dos guitarras, una española y una eléctrica y un piano.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CC5. *Para empezar, no recuerdo a nadie malo, porque todos me han ayudado mucho a crecer, musicalmente hablando, pues he tenido varios profesores de guitarra que me han enseñado cada uno tres diferentes tipos de guitarra, y de solfeo pues siempre han sido muy amenos y a la vez aprendiendo muchísimo, nos han metido mucha caña.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CC5. *Yo, más o menos tengo un grupo, se llama Green Day, es un grupo americano que me encanta y me ha hecho replantearme cómo tengo que tocar la guitarra y más o menos, qué quiero conseguir.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CC5. *Yo creo que sí porque desde muy pequeña me han apuntado a lenguaje musical para ir aprendiendo y abrirme más a la música.*
 - M. A. ¿Con cuántos años comenzaste?
 - CC5. *4 o 3 más o menos.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CC5. *Yo creo que es la capacidad musical que tiene uno de reproducir sonidos que toca en un instrumento y componer más sonidos, más música.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CC5. *Yo creo que tengo buena capacidad pero tengo que mejorar bastante y mejorar mi técnica también.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?:
 - CC5. *Muy bien, tocar, se me da bastante bien, y oír música, me gusta muchísimo.*
 - M. A. ¿Qué música oyes?
 - CC5. *De todo un poco, pero sobre todo música Punk, Punk-Rock.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CC5. *Sí, bueno, me da un poco de cosa, tocar un solo de guitarra, me da mucha cosa, porque está todo el mundo mirándome, no hay nadie para respaldarme si me equivoco, pero sí me atraería.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CC5. *Yo así por propia iniciativa no, pero he hecho con mi profesora actual algunos ejercicios que ella toca algo y más o menos voy yo...me dice una escala y voy yo probando más o menos a ver qué tal suena.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música?

- CC5. *Sí, yo vivo siempre con música de fondo; siempre tengo música.*
- M. A. ¿Con qué aspecto más?
- CC5. *Tocar así, más o menos en público, aunque me da mucha cosa, cuando ya cojo soltura en el escenario me gusta mucho y también me encanta oír música.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona desde pequeña?

- CC5. *Me ha ayudado a centrarme en mis estudios, a desarrollar mi mente y también a entender más o menos la sociedad actual, porque sobre todo la música que escucho, habla de la sociedad actual y me da a entender el mundo en el que vivo.*
- M. A. La música ¿crees que influye en la persona?
- CC5. *Yo creo que sí, porque la música que escuchas es más o menos un reflejo de lo que sientes, porque te sientes identificada con esa música.*
- M. A. ¿Y eso que me comentas al principio, de la disciplina?
- CC5. *Te ayuda a ser más disciplinado, porque tienes que memorizar todas las posturas, todas las notas, y eso, luego, en los estudios, te sirve mucho porque más o menos vas pillando...*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC5. *Pues escuchar música desde siempre, me ha ayudado a decir: “Yo quiero llegar a tocar esto, quiero conseguir esto”, y también cosas amenas pero que a la vez aprendo bastante.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CC5. *En grupo, porque creo que sientes que están; hay confianza, no tienes tanta vergüenza como al tocar sola, porque hay gente que te está apoyando.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC5. *Yo creo que me ha influido mucho porque empezar aquí en el cole me ha ayudado a ver la guitarra más fácil y abrirme más a la música.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?

- CC5. *Yo creo que es bueno, sólo que si una materia me motiva bastante me cuesta muchísimo menos empezar a estudiar, si no, me cuesta un poquito más, pero lo consigo.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor?
- CC5. *El inglés, la música y también se me da muy bien Plástica.*
- M. A. ¿Y la Educación Física?
- CC5. *Bueno tampoco se me da tan mal.*
- M. A. La coordinación...
- CC5. *Pato no soy...pero soy muy vaga a veces.*
- M. A. Y en tu tiempo libre ¿qué te gusta hacer?
- CC5. *Quedar con mis amigos, tocar, dibujar, pero siempre con música de fondo.*
- M. A. Muchas gracias.

Entrevista a CC6

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Septiembre 1995)

Fecha: 23 / 03 / 2010

Estudios: Ningunos. Todo por su cuenta con la ayuda del padre.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC6. *Sobretudo mis padres en general, ha sido mi familia, pero mis padres porque desde pequeña siempre he estado escuchando música clásica. A mi madre le gusta muchísimo y mi padre, pues ha estado tocando instrumentos en casa y enseñándome.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical?
 - CC6. *Pues la verdad es que creo que no; si tocamos instrumentos es más por hobby que por tradición.*
 - M. A. ¿Valoran la música?
 - CC6. *Muchísimo.*
 - M. A. ¿Hay algún músico?
 - CC6. *No, tienen talento pero siempre han tocado por hobby nunca han tenido carrera.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC6. *Una guitarra eléctrica, un bajo, el still guitar, dos pianos eléctricos y ahora me van a traer la guitarra española, que quiero empezar un poco, me gusta y quiero empezar a tocarla.*
 - M. A. ¿la guitarra española?
 - CC6. *Sí.*
 - M. A. ¿Por qué te gusta?
 - CC6. *No lo sé, mi amiga S. ha sido la que ha influido; me enseñó un poco cómo se toca, veo que es fácil y me gusta el sonido así que quiero empezar un poquito.*
 - M. A. ¿Tu amiga te ha influido?
 - CC6. *Sí.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, quizás más lo del Colegio o si tienes alguno fuera, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CC6. (Ríe) A M^a Ángeles (habla como si no fuera la que le estoy entrevistando) *porque creo que ha sido la que más me ha enseñado; he aprendido muchísimo con ella y las actividades que hemos hecho musicales han estado muy bien y te animan a seguir. Y peor, pues una profesora que vino de prácticas, se llamaba S.; que no hacía nada con ella, era horrible, no aprendía, no la entendía.*
 - M. A. ¿cuándo fue eso?
 - CC6. *No me acuerdo, sé que fue en Primaria, 4º o 5º.*
 - M. A. ¿No la entendías?
 - CC6. *No, no sé, es que no dábamos música hacíamos cosas de canto, creo que era, no me acuerdo.*
 - M. A. ¿Y con el profesor de Primaria?
 - CC6. *Con J. pues, muy bien, me enseñaba muy bien; aprendí muy rápido y, bueno, estuve muy bien con él.*
4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CC6. *Mis amigos, sin duda mis amigos son los que más han dicho “apúntate, ánimate, eres buena, tú puedes hacerlo si quieres”; aparte de mis padres que me han dado mucho apoyo, creo que mis amigos fueron los primeros en darse cuenta que yo podía tocar algún instrumento si quisiese.*
5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CC6. *Sí, supongo que sí, aunque ahora estoy buscando alguna escuela para aprender.*
 - M. A. Pero si no has estudiado música...no has tenido oportunidades
 - CC6. *Ya, bueno, pero tampoco es que me haya interesado mucho porque de pequeña estaba mi padre y todo era con él; nunca he tenido interés en buscar una escuela.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?

- CC6. *Creo que es la capacidad que tiene una persona para tocar música; es como...lo que mejor se te puede dar, una cualidad; a lo mejor una persona no la tiene pero que si se esfuerza, se le puede llegar a dar bien.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?

- CC6. *Yo, sinceramente, pienso que es normal lo que hago yo, pienso que lo puede hacer cualquiera; cuando algunas personas me dicen: “esta partitura es muy difícil” yo la veo extremadamente fácil, no entiendo dónde ven la dificultad y además, mis amigos, mis familiares me dicen: “a ver si vas a tener tú, talento, y no nos estamos dando cuenta”.*
- M. A. ¿Y quién te han enseñado a leer partituras?
- CC6. *J., el profesor de Música de Primaria.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?

- CC6. *Componer, se me da bastante bien; es muy fácil. E interpretar algunas canciones; me da igual el instrumento mientras me guste el sonido que da pues cualquiera, un poco escuchándola y ya.*
- M. A. ¿Y cantar y bailar?
- CC6. *Fuf, bailar, dice mi madre que tengo ritmo, pero yo no me veo para bailar. Y cantar, no.*
- M. A. ¿Y oír música?
- CC6. *Oír música me encanta; es mi pasión; en mis tiempos libres es, u oír música o leer.*
- M. A. ¿Y qué tipo de música te gusta escuchar?
- CC6. *La clásica o ahora, actual, un grupo Gren Day, que es más de Rock; pero sobre todo música clásica.*
- M. A. ¿Te gusta algún compositor especialmente?
- CC6. *Chopin y Debussy.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas?

- CC6. *Sí, la verdad es que yo si veo algún concierto o algo que sea para gente normal, que pueda participar, me gustaría apuntarme.*
- M. A. ¿Tienes miedo escénico?
- CC6. *No, sólo los miedos del principio, pero que no, no me da miedo el escenario.*

10. M. A. Me dices que te resulta fácil la composición, ¿por qué? ¿has compuesto algo?

- CC6. *Tengo algunas melodías por casa, la verdad es que no sé dónde están (sonríe) son bastante sencillas, pero sí, es muy sencillo para mí. Tengo unas hojas que ni están acabadas, las empecé a escribir en 6º de Primaria, porque en clase no dábamos música, estábamos haciendo una obra de teatro y me puse yo por mi cuenta a estudiar.*
- M. A. A ver si me las puedes enseñar;
- CC6. *Vale.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CC6. *Muchísimo, sobre todo con la interpretación de partituras, es lo que más me gusta.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CC6. *En el aspecto de la educación; yo creo que te enseña a ser un tipo de persona, no sé cómo...pues te educa, sabes...es como una asignatura que muchas personas dicen: “no es necesaria, para qué me va a servir”, yo veo que la música te educa, es importante para mí, sobre todo.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC6. *¿Métodos?, bueno pues algunas actividades que hemos hecho en clase, por ejemplo elegir una partitura y tú tienes que ver a qué velocidad va y luego interpretarla; yo creo que eso es lo que más ha sido.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CC6. *En grupo; y el porqué, pues no sé, como que cuando estás solo, no me gusta, me siento como anonadada, o sea para componer, vale, me gusta encerrarme en mi habitación y estar yo sola a mi rollo, no me gusta que me estén molestando y diciendo: “a ver, tócame algo”, porque no sé qué hacer, no sé qué tocarles, pero, en grupo, es lo que más me gusta, sin duda, porque si tengo un fallo el grupo te puede decir: “mira aquí lo estás haciendo mal, tienes que mejorarlo”; es lo más divertido, te pones de acuerdo y puedes decir: “tú vas a hacer esto y tú lo otro”; me gusta más.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar, aunque ya me has hablado un poco de J.?

- CC6. *¿La Música escolar?...pues...en mi vida me ha llevado a ser mejor persona, te cambia mucho la música; lo he notado yo; sobre todo, ahora, en estas edades, no sé, mucha gente dice: “Los adolescentes se pelean con sus padres”, yo nunca tengo peleas con mis padres; yo creo que la música me ha ayudado a comportarme de una forma.*
- M. A. ¿Sí?, ¿es posible?
- CC6. *Sí, yo creo que sí; te cambia mucho; sobre todo si ves que te gusta y encima te están animando, sientes el apoyo, el calor que te da tu familia, te cambia.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar, en general?

- CC6. *Genial, sobre todo la ESO, pues al principio, en primer curso me sentía un poco sola, porque era cambio de clase, algunos amigos se habían ido del Colegio, pero luego, ya, al año siguiente ya estábamos todos más juntos y al volver a dar música como que mejorado mucho en mis notas, muchísimo.*
- M. A. ¿en las notas en general o en algunas materias?
- CC6. *Sí, en 1º de la ESO me quedaron 4 y en segundo ni una y bastantes sobresalientes.*
- M. A. ¿Y crees que es por la música?
- CC6. *Sí*
- M. A. Es muy interesante

- CC6. *No veo otro motivo; la amistad, vale, influye, que tus amigos te estén diciendo: “Venga que tú puedes aprobar el curso”; pero la música, no sé a mí es que me alegra, es como mi forma de ser...*
- M. A. *¿Te ayuda a centrarte?*
- CC6. *Sí, sí, muchísimo. Yo cuando hago deberes, a veces, me pongo música clásica y me relajo; me concentro muchísimo más para estudiar.*
- M. A. *¿Qué se te da mejor de todas las materias?*
- CC6. *La música (ríe).*
- M. A. *¿Y aparte de la música?*
- CC6. *Las Matemáticas y la Historia; La Historia me vuelve loca; me apasiona, sobre todo Egipto.*
- M. A. *¿Y la Educación Física?*
- CC6. *También (sonríe) esa me gusta muchísimo.*
- M. A. *Y de cara al futuro, ¿qué te gustaría con la música?*
- CC6. *Bueno, pues para empezar, asentar las bases, ir a una escuela y luego, a partir de ahí, no sé, ya veremos; sí me gustaría seguir estudiando; no me gustaría acabar este curso y ya olvidarme; eso sería horrible, me mataría.*
- M. A. *Muchísimas gracias M. y... ánimo.*

Entrevista a CC7

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Mayo 1995)

Fecha: 24/03/2010

Estudios: Nunca oficiales. Desde 1º de Primaria en la Escuela de Música "Orquesta". Sólo se ha examinado de lo correspondiente a 1º y 2º de Piano.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC7. *Los que más han influido, han sido mis primos mayores sobretodo y luego, el profesor del Colegio, J. Mis primos tocaban el piano desde pequeños y yo, cuando era muy pequeña, les miraba mucho y me gustaba, y le decía a mi madre que yo, cuando fuera mayor, quería también tocarlo. Y luego cuando llegamos al Colegio, en 1º de Primaria, J., el profesor de Música dijo que sería bueno que tocáramos un instrumento y a mí me recordó que me gustaba mucho el piano y se lo dije a mi madre y me apuntó.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical?
 - CC7. *Sí*
 - M. A. ¿Valoran la música?
 - CC7. *Sí, mi bisabuelo era músico y casi todos mis primos han tocado el piano o...no sé, ahora tengo un primo que tiene un grupo, con discos y eso.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional?
 - CC7. *Mi primo tiene un grupo de música y está sacando unos discos.*
 - M. A. Pero música, ¿de qué tipo?
 - CC7. *Jazz*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC7. *Pues, el piano y la flauta del Colegio.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase, me has hablado de J., pero también de los profesores de Conservatorio o de los sitios donde has aprendido fuera del Colegio, a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué?, ¿cuál peor y por qué?
 - CC7. *Mi primera profesora de la Academia, era muy maja y enseñaba muy bien, me acuerdo, pero luego tuve una con la que no encajaba muy bien porque a mí me gusta tocar las piezas que me gustan, elegirlas, pero ella te obligaba a coger*

un libro y a tocar esta pieza que no te gustaba y entonces yo no practicaba nada y no...

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CC7. *Los compositores George Winston y Win Mertens*
5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CC7. *Sí, yo en cuanto le dije a mi madre que quería tocar me apuntaron.*
6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CC7. *Yo creo que es como una capacidad o la facilidad que se puede tener para tocar un instrumento, leer una partitura*
 - M. A. ¿Crees que la tiene todo el mundo?
 - CC7. *No, se puede desarrollar, yo creo, un poco.*
 - M. A. ¿Cómo?
 - CC7. *Pues si te gusta, practicas, tocas, intentas por los medios que puedas...*
7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CC7. *Pues, yo creo que sí porque yo no suelo ensayar mucho, en realidad no toco ni una hora al día, ni nada, así, y se me da bastante bien, me dicen...*
8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CC7. *Pues a mí tocar un instrumento, interpretarlo, a mí me dicen que se me da bien. Después me encanta cantar; también bailo pero se me da peor y yo escucho música todos los días.*
 - M. A. ¿Qué tipo de música?
 - CC7. *De todo; desde George Winston y Win Mertens, que estoy siempre y luego los grupos de ahora, que mi favorito es, Tokio OT, no sé, todo.*
 - M. A. Y la música clásica se te ocurre escuchar en casa
 - CC7. *Me pongo “El Lago de los Cisnes”, me gusta la obra.*
 - M. A. ¿Y componer? ¿Has compuesto algo?

- CC7. *Pequeños proyectos de la Academia que teníamos antes en solfeo, nos hacían componer a veces, pero por mí misma, que me apetezca, no.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas?

- CC7. *Sí, siempre que tengo la oportunidad de tocar en cualquier pequeño concierto, me apunto.*
- ¿Tienes miedo escénico?
- CC7. *No.*

10. M. A. Ya me has dicho que componer no te apetece.

11. M. A. ¿Disfrutas con la música?

- CC7. *Mucho, cada vez que toco el piano y escucho una canción y digo, esta me gusta, y me pongo a tocarla y veo que me sale, disfruto mucho, y encima siempre me las grabo para oírme a ver cómo lo toco y qué tengo que mejorar.*
- M. A. O sea, sobre todo con la interpretación en el piano
- CC7. *Y al cantar, yo siempre, me paso el día cantando.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona? ¿Cómo crees que te influye en tu personalidad, o te ha influido?

- CC7. *Pues yo creo que, aparte de dar coordinación y un poco de educación en cierto sentido, te ayuda a saber mantenerte en ciertos momentos, y a no tener mucha vergüenza para otras cosas, porque yo soy muy vergonzosa en realidad.*
- M. A. ¿Te ha dado seguridad?
- CC7. *Sí,*
- M. A. ¿Te ha disciplinado, autocontrol?
- CC7. *Sí.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC7. *Pues sobre todo, que te dejen tocar las piezas que tú quieras; eso da bastante seguridad sobre ti mismo porque te sientes capaz de elegir una pieza y decir: quiero tocar esta y la consigues, porque si te gusta pones más empeño en*

ello y luego, pues no sé, sacar cosas de oído mucho; en solfeo muchas veces nos han hecho prácticas de esas.

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CC7. *Pues para tocar el piano, sola, un grupo no me suele gustar; me gusta más cantar con un grupo que tenga una guitarra y nuestras voces.*
- M. A. ¿Qué ventaja le ves a cada cosa?
- CC7. *Pues no sé, cuando toco, como me gusta cantar, pues no me gusta tocar el piano en el grupo y me lo paso muy bien cantando, porque nos divertimos mucho, los ensayos son más divertidos, estar con la gente.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC7. *Pues yo creo que si no hubiera habido música en el Colegio no hubiera llegado a tocar el piano, porque yo de pequeña decía que quería tocar y cuando llegamos al Colegio ya nos recomendaron que sería bueno tocar un instrumento pues me acordé y dije, me tengo que apuntar.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?

- CC7. *Yo creo que buena, no suelo suspender ninguna; media de 7 u 8 depende.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor?
- CC7. *Pues a mí me gustan mucho las ciencias, la Biología y todo eso.*
- M. A. La Educación Física, ¿qué tal?
- CC7. *Bien, soy un poco vaga.*
- M. A. La coordinación
- CC7. *Bien, eso yo creo que mejor que algunas personas, en ciertas actividades tienes facilidad, gracias a la música.*
- M. A. ¿Tú lo has comprobado?
- CC7. *Sí.*

Entrevista a CC8

Curso: 3º ESO Edad: 15 años (Marzo 1995)

Fecha: 23 / 03 / 2010

Estudios: Nunca oficiales. Estudió Piano desde los 9 años en la Escuela de Música, de Rivas. A los 13 años, lo dejó.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC8. *Mi madre me apuntó de pequeña a música porque decía que era como un pequeño adiestramiento y que solía inspirar mucho a los niños y me apuntó de pequeña.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical?
 - CC8. *Mi abuelo tocaba tres instrumentos cuando era joven.*
 - M. A. ¿Cuáles?
 - CC8. *El arpa, el violonchelo y el piano. Yo nunca le he oído tocar porque murió cuando era muy pequeña pero hay cosas que me animan mucho a seguir y composiciones que se las dedico a él porque él también fue músico.*
 - M. A. ¿Valoran la música en tu familia?
 - CC8. *Sí, mucho*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC8. *Hay una guitarra española y un piano.*
 - M. A. Muy bien. Aparte de tu abuelo, que fue músico ¿hay algún otro músico actualmente?
 - CC8. *Está mi prima que para ella fue como una influencia, una inspiración; ella es más mayor que yo pero yo empecé más pequeña y como vio que le gustaba como tocaba y cómo aprendía se animó ella también y está tocando también el piano.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, no sólo del Colegio ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CC8. *Los mejores que tuve de pequeña fueron dos, uno cuando aprendí con él de pequeña las notas y las canciones, porque era muy divertido cómo aprendías la música y cuando empecé a estudiar, también estuve con otro profesor que te enseñaba trucos para recordar las escalas, los bemoles, los sostenidos, todo eso,*

y entonces muy bien. Pero luego al final nos tocó otro profesor que ese fue el malo, porque era muy exigente y a la mínima que fallaras en cualquier cosita de una escala ya te suspendía o te exigía más y ya cansaba mucho.

- M. A. ¿Te cansó?

- CC8. *Sí.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical?

- CC8. *No.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?

- CC8. *Sí*

- M. A. ¿Por qué?

- CC8. *Porque, cuando no tenía clases, por ejemplo en verano, seguía tocando el piano y porque me gusta mucho y es algo muy entretenido que te alegra, sabes cómo expresarte... es muy interesante.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?

- CC8. *Yo creo que es un don que está guardado, que tiene cada persona y que no se descubre si esa persona no lo desarrolla, si ella no planta esa semilla, por así decirlo, no va a saber que tiene ese don. Yo lo descubrí cuando empecé a tocar el piano y vi que se me daba muy bien y dije: tengo don para ello; yo creo que es eso lo que significa.*

- M. A. Yo creo que lo tienes.

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música?

- CC8. *Sí*

- M. A. ¿Por qué?

- CC8. *Porque la música no siempre consta de aprenderte notas y tal; hay personas que tienen para la música buen oído y saben sacar con facilidad cualquier cosa y, en cambio, yo tengo más talento para lo que son los instrumentos, componer o jugar con ellos.*

8. M. A. O sea, que el aspecto que mejor se te da ¿sería componer?
 - CC8. *E interpretar*
 - M. A. ¿Cantar, bailar?
 - CC8. *No*
 - M. A. ¿Y oír música?
 - CC8. *Sí, tengo canciones de piano en el MP3 que a veces me relaja, para cambiar un poquito; para no siempre estar escuchando las mismas canciones pongo algo de música clásica.*
 - M. A. Muy bien.

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas o tienes miedo escénico?
 - CC8. *No tengo miedo escénico, pero no siempre me atrae mucho hacer interpretaciones delante del público, si es un concierto, pues a lo mejor, bueno, no es lo mismo hacerlo con la familia, que es normal; pero en un concierto, sabes que tienes que tener mucha concentración y, es algo que requiere...*
 - M. A. Pero ¿te gusta?
 - CC8. *Sí*
 - M. A. ¿Tocar en público?
 - CC8. *En público, sí, me gusta porque pierdo el miedo a ello.*
 - M. A. ¿Has tocado en algún concierto público? ¿Y con más gente?
 - CC8. *De pequeña los instrumentos todos, y de mayor, bueno, el primer año de música con mi profesor, que era un dúo, y luego ya el resto de los conciertos los iba haciendo en sólo, en el piano.*
 - M. A. Muy bien.

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CC8. *Sí, hay una que no está terminada; no la encuentro (sonríe) y estoy intentando volver a sacarla y tengo un cuaderno especial de música y las cosas que me gustan las reescribo en él para que no se me olviden.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música?

- CC8. *Sí*
- M. A. ¿Con qué aspecto más?
- CC8. *La música clásica es lo que más me gusta, porque te inspira para ver cómo eran aquellas épocas, te imaginas los salones de baile con los conciertos, los instrumentistas y porque me relaja mucho.*
- M. A. ¿Hay algún músico que te guste especialmente?
- CC8. *Hay muchos, muchos, Debussy, Chopin, Mozart, Tchaikowski.*
- M. A. ¿Y de dónde te viene ese interés?
- CC8. *Algunos es por las películas y otras, porque de pequeña las escuchaba y se me quedaba una parte de la melodía en la cabeza y doy vueltas a ello para ver a quien pertenece y me pongo a buscar en Internet las canciones y las saco.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CC8. *Adiestramiento. Te adiestra porque es como un arte que te obliga a ser una persona más formal, que te hace más culto, es como un arte que te ayuda mucho a aprender más cosas, a conocer cómo estudiaban antiguamente y que es muy distinto a como lo hacen ahora, y es todo muy distinto y te ayuda.*
- M. A. ¿Y en tu personalidad?
- CC8. *A mí, en mi personalidad,... es algo que me gusta... no sabría cómo expresarlo, es algo que sientes, una voluntad hacia ello y no es por obligación, tú lo haces porque quieres y porque te gusta mucho.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música, de esos profesores que has tenido, o los del Colegio?

- CC8. *Los escuchas y luego cuando ellos me ayudaban a sacar por oído cada cosa; y esas cosas te ayudan mucho, porque luego, si abandonas los estudios musicales, puedes ir por tu cuenta y repasar algunos estudios.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo?

- CC8. *Depende. En grupo es más bonito, porque puedes hacer como un intercambio, como dos personas que están hablando que, de repente dice algo un*

instrumento y después otros; y en sólo, pues es distinto, porque estás sólo; requiere mucha concentración, tienes que marcar tu tiempo, tus pausas; sabes en cada momento, si tienes un par de silencios, pues respetar esos silencios y concentrarte muchísimo.

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC8. *Pues mucho porque hay cosas de Historia que yo, por ejemplo, no sabía y me despertó curiosidad por saber más, porque en el libro no viene mucha información entonces, la curiosidad, pues sigo mirando a ver qué hay más...*
- M. A. ¿Y en Primaria? –indago.
- CC8. *En Primaria lo que hacíamos era tocar partituras sencillas pero muy populares y tocábamos con flautas, a veces con carillones y con xilófonos...*
- M. A. ¿Te ha influido positivamente?
- CC8. *Sí, porque hay algunas...las partituras que nos daban de pequeños no venían completas, porque era sólo el principio con negras o corcheas muy simples y yo, si encuentro las partituras por Internet, si puedo, sigo sacándolas y tal y sigo tocándolas por el piano y busco mis posiciones de la mano para ver cómo aprender.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CC8. *Pues hay muchas asignaturas que se me dan muy bien. La Música. Plástica, el arte me gusta mucho. También está la Física y la Química, que se me dan muy bien, la Gimnasia..., me gusta mucho el deporte y bueno, el resto no es que no me gusten, se me dan bastante bien pero no tanto. En esas me esfuerzo más.*
- M. A. En general, tu rendimiento es bueno. ¿Qué sueles sacar de media?
- CC8. *Pues entre un 7 o un 8*
- M. A. ¿Notable?
- CC8. *Sí*
- M. A. Muchas gracias, S.

Entrevista a CC9

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Febrero 1994)

Fecha: 12 /04/ 2010

Estudios: No oficiales. Estudió en la Escuela de Música: “Orquesta” y allí ha realizado los exámenes de “La Royal” hasta 5º grado.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC9. *Pues yo creo que el que más influyó fue J., el profesor de flauta, que me gustó cómo explicaba todo lo de la flauta y nos animaba bastante; mis padres también escuchan mucha música; nunca me han dicho que no a la música y me incitaban a escuchar música clásica.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música?
 - CC9. *Pues lo que he dicho, siempre han estado escuchando música clásica, yendo a óperas y todo eso; mi madre tiene “mono” de ópera y eso; nunca han tocado instrumentos pero ...*
 - M. A. ¿La escuchan?
 - CC9. *Sí.*
 - M. A. ¿Hay algún músico?
 - CC9. *Sí, mi hermana empezó conmigo, pero lo dejó; empezó piano y, bueno, al empezar yo con la flauta, mi padre se animó con el clarinete.*
 - M. A. ¿Tu padre toca el clarinete?
 - CC9. *Sí.*
 - M. A. Y tu hermana ¿es mayor o más pequeña?
 - CC9. *Más pequeña.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC9. *Un piano, bueno, un teclado que está ahí abandonado, mi flauta y el clarinete de mi padre.*

3. M. A. De los profesores de Música que te han dado clase a lo largo de los años, no sólo en el Colegio ¿cuál recuerdas mejor y por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CC9. *El que más, fue mi actual profesor de flauta; fue mi primer profesor de flauta pero tuvo que irse unos años a estudiar a Alemania, fue, porque las canciones que me hacía tocar eran divertidas. Y el que menos, fue, creo, el*

segundo, porque con 10 u 11 años se dedicó a enseñarme técnica de flauta y no creo que eso fuera lo mejor para mi edad, porque me aburría.

- M. A. Pero es necesaria la técnica.
 - CC9. *Claro, pero no creo que tan pronto se necesiten cosas tan específicas.*
4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical?
- CC9. *No.*
5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
- CC9. *Yo creo que sí; mis padres siempre me han apoyado y aunque no pueda siempre practicar, cuando les pido que haya silencio para que yo pueda estudiar flauta me hacen caso.*
6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- CC9. *Yo creo...no sé...supongo que es saber apreciar la música...saber cómo dominarla, también...es un poco complicado de contestar.*
7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- CC9. *Yo creo que no; tengo un oído muy duro, no sé distinguir una nota de otra y bailo...tengo un ritmo... un poco descoordinada...pero, bueno...*
8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
- CC9. *Sé leer bastante bien lo que es la música y sé apreciar cuando algo está bien compuesto y bien tocado y cuando no.*
 - M. A. ¿Cantar?
 - CC9. *No.*
 - M. A. ¿Oír música?
 - CC9. *Sí.*
 - M. A. ¿Qué tipo de música?
 - CC9. *Um...bueno depende de dónde esté y para qué la voy a utilizar, pero es verdad que cuando quiero relajarme pongo música clásica o chill out, o algo así.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas?

- CC9. *Sí me atrae, pero no me gusta tocar sola; me gusta tocar más en grupo, en concierto, con más flautas o con otros instrumentos.*
- M. A. ¿Tienes miedo escénico?
- CC9. *Miedo escénico no, pero siempre está ahí... el que te has equivocado...pero no excesivo.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- CC9. *No, tampoco me lo he propuesto.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CC9. *No sé. Es que la música establece un poco mi estado de ánimo; si escucho música estridente estoy super alterada y si me pongo cosas relajadas, pues no.*
- M. A. ¿Te tranquiliza?
- CC9. *Sí.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?, o sea, tu trayectoria...en los años que has llevado con la música ¿crees que te ha influido en tu personalidad, en tu manera de ser?

- CC9. *Pues en el trabajo de cada día. Un instrumento no puedes estar un mes sin tocarlo; no puedes pretender tocar un día y luego que al mes siguiente esa misma pieza te salga igual si no has tocado.*
- M. A. Entonces ¿cómo crees que ha influido en tu personalidad?
- CC9. *Pues, en tener paciencia; cuando no te salen las cosas, tienes que ir despacio.*
- M. A. ¿Constancia?
- CC9. *Sí, el trabajo continuo, no parar.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC9. *Yo creo que lo más importante es que me interese, que no sea aburrida; la teoría está bien, pero si tú me pones teoría y técnica, llega un momento en que me aburro, también tienes que, de vez cuando, poner una canción que me guste.*

- M. A. Que conecte con tus gustos.

- CC9. *Sí.*

14. M. A. Ya me has dicho que te gusta más tocar en grupo...

- CC9. *Sí.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC9. *Pues, me inició en la música, porque no creo que hubiera conocido... bueno, sí hubiera conocido pero no creo que me hubiera interesado tanto si no llega a ser por J. y ver cómo la música es bonita y eso, y... la verdad es que la Historia de la Música la he aprendido en el Colegio, porque en la Escuela te enseñan a leer, a entonar, pero luego no sabes nada de Historia, entonces está bien.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CC9. *Yo creo que mi rendimiento escolar es bastante bueno. Lo que mejor se me da es...todo lo de calcular y eso no se me da mal, pero donde esté lo de la memoria..., se me da bien empollar.*

- M. A. ¿Qué media sueles sacar?

- CC9. *Este trimestre saqué 9 de media.*

- M. A. ¿Por qué dices que tienes mal oído?

- CC9. *Porque cuando hacemos dictados fónicos nunca acierto ninguna nota, y lo he intentado por todos los medios y cuando hay que entonar, me voy.*

- M. A. Muy bien, muchas gracias.

Entrevista a CC10

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años

Fecha: 12/06/2008

Estudios: Piano en Academia desde los 7 años.

1. M. A. Me gustaría que me contaras, del río musical que has escrito, lo que más ha influido en tu vida, lo más significativo.
 - CC10. *Pues las clases de piano, porque ha sido mi iniciación al mundo de la música.*
 - M. A. ¿Con cuántos años?
 - CC10. *Empecé con 6 años pero es que el primer curso fue uno de iniciación, y era de teclado, y yo me aburría muchísimo y luego me fui a otra Academia, con 7 años y estuve dando clases hasta hace tres meses o así, que lo dejé porque me cambiaron de profesora y ya no me gustaba nada. Y el año que viene, supongo que volveré a retomar las clases.*
2. M. A. ¿Y qué más te ha influido?
 - CC10. *Mi padre, porque antes era teclista en muchos grupos de rock y eso, pero él también componía en casa y también cuando venía a grabar con amigos a casa. Por ejemplo, en las sesiones de grabación, teníamos una vecina que cantaba muy bien y venía de vez en cuando a casa y yo me quedaba ahí, en las grabaciones y me parecía interesante. Y también grabamos un disco mi hermana, mi padre y yo para mi madre, y yo tocaba tres canciones de piano en ese disco y cantaba en otra, pero cuando era muy pequeña.*
3. M. A. ¿Y cómo te ha influido la actividad musical del Colegio? Porque sólo dices: “composición en primero de la ESO” pero, ¿eso en qué sentido te ha influido en el aspecto musical?
 - CC10. *Pues no sé, para darme cuenta que sé más cosas de las que creo porque me di cuenta de que era capaz de componer música y de que era capaz de hacer una melodía y, más o menos, pues también para coordinar un montón de instrumentos, porque los demás no saben, no saben tanta música. Y pues para coordinar los instrumentos, que es complicado. Y que te hagan caso todos.*

- M. A. ¿Y este año?
 - CC10. *Este año me ha gustado porque ya, como tenía la experiencia de primero, pues ya estaban más coordinados.*
 - M. A. ¿Has sentido que tenías ahí una función importante con los compañeros?
 - CC10. *Sí, porque todo el mundo me preguntaba: “¿Y aquí qué hago? ¿Y aquí qué va? Y no sé qué”. Y yo: “pues vale”. Y les ayudaba y eso.*
4. M. A. ¿Y de cara al futuro? ¿Cómo ves tu vida musical?
- CC10. *Pues no lo sé, yo creo que bien, yo tengo los cinco grados de piano hasta quinto y este año no me pude examinar porque no he dado clase, he perdido un curso entero, así que... Y lo que hacía es que me venían a examinar de Londres, entonces tenía ya los cinco grados. Y yo lo que quería era terminar ya toda la carrera de piano, o sea, terminarlo todo y luego...a lo mejor formo otro grupo.*
5. M. A. ¿Y en tu vida musical, cómo te influye la música?
- CC10. *Pues no sé, me gusta mucho la música. Bueno, yo siempre estoy escuchando música menos en el Colegio, y luego en casa, cuando tengo ratos libres, me bajo al estudio de mi padre y me pongo a tocar y me puedo tirar ahí dos horas tocando y me gusta bastante porque no me doy cuenta ni nada de que pasa el tiempo.*

Entrevista a CC11

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años

Fecha: 12/06/2008

Estudios: Canto por afición

1. M. A. Explícame tu río musical.

- CC11. *Antes de nacer: en el vientre materno escuchaba música de todo tipo, y para que me relajase, música lenta. Al nacer, escuchaba mucha música infantil, tradicional, y a Rosa León. Antes de saber hablar: intentaba balbucear la letra y, si no había música, iba yo al equipo o tocaba los labios a mi madre para que cantase.*
- M. A. ¿Y todo eso lo recuerdas? ¿Tú lo recuerdas?
- CC11. *Hay algunas cosas que me han ayudado a recordarlas, por ejemplo yo no recordaba lo de las canciones infantiles sí, y ya a partir de ahí, más o menos sí.*

2. M. A. Cuéntame de todo este río musical, lo más significativo, lo que recuerdas que te ha influido más.

- CC11. *Yo creo que Operación Triunfo.*
- M. A. ¿Por qué?
- CC11. *Porque cuando yo era pequeña ya me encantaba muchísimo la música y siempre intentaba cantar, pero cuando descubrí a Rosa López, cómo cantaba, me interesó muchísimo más la música, porque ya tenía una cantante favorita. Ya sabía lo que era verdaderamente eso. Entonces me empecé a interesar de ver cómo cantaba yo porque antes cantaba por cantar y, en ese momento ya empecé a investigar así un poquito, y a ver mi tono de voz y todo eso, pero yo sola, porque nunca he tenido ayuda de fuera.*

3. M. A. Muy bien. Y del resto de eventos o acontecimientos que pones aquí, ¿qué destacarías?

- CC11. *La Semana Cultural de este año ha sido bastante importante, porque era la primera vez que actuaba para gente del Colegio. Había actuado para afuera por ejemplo, en el campamento, pero dentro del Colegio y para mis amigas, realmente no.*

- M. A. ¿Qué canción cantaste?
 - CC11. *La de "Algún día", de RBD.*
 - M. A. Que la acompañé yo.
 - CC11. *Sí.*
 - M. A. Y los ensayos, ¿te gustaron?
 - CC11. *Sí.*
 - M. A. ¿Te ayudaron a cantar mejor?
 - CC11. *Sí porque contigo también he aprendido algunas cosillas y a coger bien el tono en la canción.*
4. M. A. Muy bien. ¿Y qué experiencia tienes de todo el trabajo de 1º de ESO, que no haces referencia a él, así como el de este año?
- CC11. *Pues el de 1º de ESO fue... una innovación, porque teníamos que inventarnos nosotros la música, la letra y todo, y a mí lo que siempre se me ha dado mejor, por decirlo de alguna manera, ha sido inventarme las letras de las canciones, aunque les pongo un ritmo propio, pero eso de inventar una letra para luego meterla en un ritmo, eso se me da bastante bien.*
 - M. A. ¿Y lo de este año?
 - CC11. *Este año me ha gustado también mucho, porque no sólo hemos ido en grupos aislados, sino que ha sido toda la clase, y me ha ayudado bastante a conocer al resto de mis compañeros.*
5. M. A. O sea, sobre todo ha sido conocimiento. ¿Y alguna cosa más que me cuentas de la actividad musical del Colegio, algún hecho significativo de éstos?
- CC11. *No sé... (duda). Sí. Creo que me ha influido bastante que desde muy pequeña mi tío, en el coche, siempre me ponía música de diferentes musicales, diferentes lenguas, de todo tipo de música. Entonces, ya desde muy pequeña empezó a llevarme a diferentes espectáculos, por decirlo de alguna manera, como el musical de "La Bella y la Bestia" o "El Circo del Sol", donde siempre había una banda sonora por debajo y siempre todo está relacionado con la música; por ejemplo, "Cats", que también me gustó muchísimo*

- M. A. O sea que has tenido una experiencia musical fuerte a través de gente de tu familia.
 - CC11. *Sí, de mi familia sobre todo, porque también mi otro tío, -esto todo por parte de mi madre, porque la familia por parte de mi padre no la conozco demasiado-, tenía un bar cuando yo era muy chiquitita, entonces siempre me llevaban allí, y tenía sobre todo era música moderna. Mi tío J. me enseñaba música clásica y de otros países y mi tío P. siempre me enseñaba las innovaciones.*
6. M. A. De cara al futuro ¿qué te gustaría en relación con la música?
- CC11. *No sé, yo quiero seguir por ejemplo, cantando. Lo que me pasó el otro día -yo también voy a baile- y estaba cantando en el vestuario y vino una chica, una compañera mía de baile, y me dijo que su padre era productor y que le iba a hablar sobre mí porque le había gustado mucho cómo cogía el tono.*
 - M. A. Qué bien, y eso te ha dado esperanzas.
 - CC11. *Sí. Por ahora sí.*

Entrevista a CC12

Curso: 1º Bachillerato **Edad:** 17 años (Diciembre, 1992) **Fecha:** 16/07/2010
Estudios: Guitarra durante 6 años, con profesor particular. Canto por afición

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CC12. *Pues, en mi inicio musical más que nada, lo fui desarrollando yo sola, pero a mi padre le gusta también... No es que le guste cantar, pero me empezó a enseñar la canción de Antonio Molina y fue cuando a mí me empezó a gustar ese tipo de música.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC12. *No. Yo sé que mi padre tocaba de pequeño el organillo en la iglesia y eso, y le llamaba el cura para tocarlo, pero tampoco...*
 - M. A. Valoran la música
 - CC12. *Sí.*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CC12. *Porque a mi padre le gusta mucho la música, además le gusta todo tipo de música, y a mí igual.*
 - M. A. ¿Hay algún músico en tu familia? Algún primo o pariente.
 - CC12. *Sí. Mi primo es tamborilero y toca la guitarra también muy bien.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CC12. *Mi guitarra y la flauta.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué?, ¿cuál peor?, ¿por qué?
 - CC12. *Bueno pues mejor, a ti porque nos hiciste hacer muchísimas actividades y me gusta más la música práctica que la teórica. Y peor, pues no sé, (piensa) L. me enseñó pero quizá para los seis años, tampoco aprendí tanto como debería.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CC12. *No, nada más que... No.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CC12. *A medias. He intentado participar en todo lo que he podido pero tampoco he podido alcanzar más de lo que a mí me gustaría.*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CC12. *Porque, “jo” es que a mí me gustaría participar en teatros, óperas, me gustaría verme en sitios así.*
 - M. A. Y a veces cuesta.
 - CC12. *Claro, es que eso es muy difícil.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CC12. *Pues supongo que la capacidad que tiene cada uno para... para desarrollarse musicalmente ¿no?*
 - M. A. ¿Y qué es desarrollarse musicalmente?
 - CC12. *Pues, a ver, las cualidades que tiene cada uno para poder participar en la música y saber participar en la música y eso (ríe).*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CC12. *Sí, porque tengo muy buen oído.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CC12. *Cantar. Sin duda cantar. Me encanta.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CC12. *Sí, mucho, a todas las que he podido, ya sabes que me he presentado.*
 - M. A. ¿Tienes miedo escénico?
 - CC12. *No.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CC12. *Sí. En un curso del Colegio compuse una pieza de guitarra.*
 - M. A. Y algo más.

- CC12. *Y la letra... y una letra de una canción que ya existía.*
- M. A. ¿Te gusta la guitarra?
- CC12. *Sí.*
- M. A. ¿Y se te da bien?
- CC12. *Bueno... Como ya te he dicho antes, no me enseñaron todo lo que pude, pero bueno. Piezas clásicas y esas cosas como "Para Elisa" pues las sé tocar.*
- M. A. ¿Sigues tocando la guitarra?
- CC12. *No.*
- M. A. ¿Por qué?
- CC12. *No sé, porque la dejé ya y alguna vez la he cogido, pero me veo más cantando que tocando la guitarra la verdad.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CC12. *Mucho, porque siempre me acompaña. Cuando estoy triste siempre está ahí la música y cuando estoy feliz, también está la música.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CC12. *Pues desarrollarme ante el público, ver que ese miedo no existe y estar segura de mí misma, porque sé que disfruto con ello.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CC12. *No sé. Escuchando a los profesores y esas cosas, yo creo que hay muchas cosas que siempre, aunque tú pienses que se te olvidan, siempre van a estar ahí.*
- M. A. Me refiero a la manera de dar clase los profesores, cómo te gusta más.
- CC12. *Las prácticas. En la hora de música, practicar porque es como se aprende.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CC12. *Sola.*
- M. A. ¿Por qué?
- CC12. *Porque me siento más yo y no sé. Siento que cada uno tiene su voz y tiene que expresarla de una forma y a mí se me da mejor sola.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CC12. *Pues, por ejemplo, cuando tocaba la guitarra en las misas del Colegio, pues aprendía, ¿sabes? notas, y ensayaba y esas cosas.*
- M. A. Te ha servido pero ¿te ha influido en tu vida en el sentido musical, la clase de Música del Colegio?
- CC12. *Sí claro, es una experiencia más.*
- M. A. ¿Porque fuera del Colegio has tenido...?
- CC12. *No.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CC12. *Un 6,5 tengo de media.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor?
- CC12. *Latín y Griego, porque me gustan mucho.*
- M. A. ¿Y en los idiomas?
- CC12. *En Inglés, he sacado un 6, porque no se me da muy bien, además que no me gusta nada, me gusta más el Francés, pero no doy este año.*
- M. A. Tienes buen oído, se te tendrían que dar bien los idiomas.
- CC12. *Bueno, también tiene que gustarte, porque Latín y Griego, se me dan súper bien, pero Inglés...*
- M. A. ¿Me podrías decir qué tipo de música es la que más oyes en tu tiempo libre? ¿Qué estilo?
- CC12. *Es que escucho de todo. Para cada momento escucho la canción apropiada. No sé, si estás relajada en casa, pues prefiero a lo mejor, escuchar música clásica o si voy en un autobús escuchando música, la del momento.*
- M. A. ¿Escuchas música clásica?
- CC12. *Me gusta mucho.*
- M. A. ¿Cuál?
- CC12. *Mozart me encanta, Beethoven, Verdi me gusta también.*

Entrevista a CPr1

Curso: 1º ESO

Edad: 12 años (Noviembre 1997)

Fecha: 30/ 4 / 2010

Estudios: Comenzará en el Conservatorio, 5º de Contrabajo. Sabe algo de piano para poder acceder al Conservatorio. Canta.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr1. *Pues mi familia, pero sobre todo mi madre porque le encanta la música: cantar, bailar y dio ballet también; y, dijo que le gustaría que yo tocara algún instrumento en especial, algo que no sea muy común, por ejemplo el contrabajo, y que tocara y asombrara a la gente.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr1. *Pues sí, la verdad es que yo creo que sí. El padre de mi abuelo tocaba creo que el violín y, pues, más gente toca el piano, sobre todo el piano, y algún instrumento más por ahí.*
 - M. A. ¿Valoran la música?
 - CPr1. *Sí, muchísimo.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr1. *Hay un contrabajo, un piano, dos guitarras españolas, dos eléctricas y algunos instrumentos muy raros de otros países pero no se tocan, son de decoración.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr1. *Yo creo que la primera profesora que tuve, que se llamaba M., era muy buena profesora porque explicaba muy bien, se preparaba las clases y además nos hacía tomar apuntes y preparaba un libro. Y esa profesora me dio clase durante cuatro años. Y creo que la peor que he tenido, peor... bueno, no mejor, es la de este año, porque está medio embarazada y cuando estás embarazada no te apetece hacer nada.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr1. *Ah, hmm, pues no sé (duda). Es que no entiendo muy bien la pregunta.*
 - M. A. Si hay alguna influencia, por ejemplo alguna canción, algún amigo, alguien que no sea de tu familia...
 - CPr1. *Ah sí, pues tengo muchos amigos, por ejemplo una que se llama B. que toca el violonchelo, y la mayoría de mis amigos, tocan bastantes instrumentos o por lo menos saben hacer algo de música.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr1. *Sí, yo creo que sí. Con cinco años y los que me quedan yo creo que sí tendré y he tenido oportunidades.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr1. *Pues yo creo que es el grado de inteligencia que tú tienes para saber tocar un instrumento o para solfear, o para contar algún concepto dado con la música.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr1. *Sí, yo creo que sí. Si me mandan tocar alguna partitura, la toco perfectamente porque yo ya me he preparado para eso, lectura a primera vista y... pues todo lo que he hecho.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr1. *Pues yo creo que todos se me dan bien, pero lo mejor interpretar un instrumento y cantar.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr1. *Sí, porque a mí me gusta que la gente sepa qué talento tengo y lo que se me da mejor y... tener miedo escénico no es que tenga, porque desde muy pequeña llevo cantando delante de mi familia y de muchas personas y no me ha dado miedo.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- CPr1. *Sí, muchas cosas. He compuesto sobre todo canciones con letras y acompañamiento de varios instrumentos.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr1. *Sí, muchísimo. Pues... cantando porque yo creo que sé muy bien y tocando el instrumento, y componiendo porque escuchar tu música también es bueno.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr1. *Yo creo que desde que empecé en la música soy más alegre y se me da mejor escuchar música, identificar instrumentos y pues... estoy como más activa para las canciones y siempre que canto una canción llevo el ritmo, no sé por qué, y de repente el pie se me pone a dar el ritmo.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr1. *Creo que sobre todo los... los tipos de enseñanzas que lleva cada profesor, porque unos tienen mejores enseñanzas y otros menos.*
- M. A. ¿Y cuál te ha gustado más?
- CPr1. *Pues el que se preparaban las clases con apuntes como aquí en el Colegio, y nos lo hacían apuntar y estudiar, porque claro si no, no sirve de nada.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr1. *Pues yo creo que... hmm (duda)... en diferentes tipos, porque a lo mejor a una persona que no le guste mucho destacar pensaría tocar en grupo y una que quiere destacar, sola. Yo no es que destaque mucho, pero me gusta más tocar sola, porque si no, no se me oye, y es un poco raro.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr1. *Bueno (suspiro). Es que no se daba mucha teoría pero a lo mejor, en bailar y en cantar, a lo mejor he mejorado en la entonación, pero más la del Conservatorio.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr1. *Pues saco entre notables y sobresalientes. Y dar clases de música no me influye en las notas, ni mucho menos.*
- M. A. ¿Y qué se te da mejor?
- CPr1. *Yo creo que Naturales y Plástica.*
- M. A. ¿Y cómo compaginas todos los estudios de Conservatorio?
- CPr1. *Pues, para la Plástica, escuchar música es bueno, porque te ayuda a ser como más creativo. Y en Naturales pues no me influye mucho.*
- M. A. Pero digo que por la tarde cómo compaginas el horario para que te dé tiempo a llegar a todo y sacar buenas notas.
- CPr1. *¡Ah! Hay veces que me quedo hasta las diez y media y pues leo... Digamos que me pongo un horario para estudiar, para hacer los deberes y para, sobre todo cuando hay exámenes, estudiar esa materia. Pero cuando no, pues estudio media hora cada asignatura, porque, bueno, yo tengo cuatro horas de música cada día pero... no sé (duda y se ríe), se me da bien.*
- M. A. Te organizas.
- CPr1. *Sí, me organizo mucho.*
- M. A. Dices en el río que has recibido estimulación precoz desde el vientre materno. ¿Cómo era eso?
- CPr1. *Sí. Pues es un cinturón que lleva una cajita de música y parece ser que en el vientre materno pues se escucha, y me ponía mi madre música de violín por ejemplo una semana, y luego me ponía música de piano o de distintas orquestas.*

Entrevista a CPr2

Curso: 1º ESO

Edad: 13 años (Mayo 1997)

Fecha: 30/04/2010

Estudios: Ballet y Piano con diversos profesores.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr2. *Sobre todo mi abuelo, porque siempre le ha gustado la música; me cuenta historias de que sus hermanas tocaban el piano y que siempre le ha gustado cantar. Sobre todo él, y luego mi familia también.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr2. *Sí, mi abuelo mucho, y luego mi madre tocó el piano, mi tía también bailó ballet y valoran mucho la música. A mis padres les encanta la música clásica, les encanta la ópera, todo.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr2. *¡Puf! (ríe). Un piano, dos guitarras españolas, una guitarra eléctrica, un violín, un laúd, muchísimos, muchos.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr2. *Pues no sé. He dado clases con pocos profesores; sobre todo con mi profesora de ahora, la recuerdo mejor porque me ha hecho avanzar mucho. Que yo recuerde peor, ninguno.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr2. *No sé (duda), lo de siempre, ver en la tele alguna bailarina, el estar como en el centro de todo bailando o escuchar música, cantar y sentirte bien.*
 - M. A. O sea, que compaginas el baile y el piano.
 - CPr2. *Sí, son dos cosas que me encantan.*

5. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr2. *Yo creo que sí, que siempre, cuando quería tocar el piano, lo tocaba, cuando quería bailar, bailaba, cuando quería cantar, cantaba. Es decir, sí.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr2. (ríe) *Pues si te digo la verdad, no sé.*
 - M. A. Una persona que sabe música y que se supone que es inteligente porque desarrolla unas capacidades, ¿qué es lo que tiene esa persona?
 - CPr2. *Pues no sé, yo creo que... entusiasmo. Es algo que te gusta, que lo has visto, que te ha gustado y... (duda) no sé.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr2. *Yo creo que sí. Porque siempre he tenido muy buen oído para tocar.*
 - M.A. Buen oído y buen ritmo para danzar.
 - CPr2. *Sí, sí.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr2. *No sé. Componer cuando me da la vena, sí (ríe). No sé, cantar, bailar, interpretar también. Me gusta mucho, es como sentirte libre, te pones a tocar el piano y es como otro mundo.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr2. *Sí, porque soy una persona muy abierta y muy extrovertida y muy (duda).*
 - M. A. ¿Tienes miedo escénico?
 - CPr2. *Ninguno (ríe).*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CPr2. *Sí pero... alguna cosilla así cuando me da la vena, pero tampoco...*
 - M. A. Improvisaciones...
 - CPr2. *No, bueno alguna vez sí que lo he escrito y... pero tampoco... (duda).*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
 - CPr2. *Sí, mucho. Pues tocar y bailar, que es como, no sé, ya te lo he contado, sentirte libre, como en otro mundo, como que dejas todo atrás y tocas, y sólo estás tú o tu baile y ya está.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr2. *Bueno, pues repercute en que seas una persona más abierta, que no tengas miedo a estar delante de personas. Y también te influye porque muchas veces una persona puede escuchar música y ya está, y otras muchas veces otra persona puede escuchar música y sentirla.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr2. *Alguna vez he tocado música contemporánea y es muy divertido, porque ves ahí la partitura y empiezas a hacer así en el piano, lo empiezas a aporrear, que en realidad no lo estás aporreando pero...es muy divertido.*
- M. A. *O sea, te gusta que te pongan piezas modernas.*
- CPr2. *Sí, o clásicas también me encanta. Porque encima, como has dicho, pues compagino el baile con el piano, entonces pues ahí yo me monto mi mundo y también me gusta.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr2. *Difícil... (ríe) No sé. Me gusta tocar sola porque si toco sola, estoy yo... no estoy pensando en ir pendiente o estar pendiente del otro... Pero también es divertido en grupo, sí.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr2. *(ríe) Yo creo que poco. Pero los años pasados, en quinto y en sexto, había un profesor que le gustaba mucho... tocaba una especie de órgano y era muy divertido, porque siempre nos sacaba a bailar y nos ponía música y nos sacaba xilófonos y todos íbamos a tocar los xilófonos y también me acuerdo una vez que hicimos unos que tocaban el xilófono, otros la flauta y yo al piano, y entonces ahí hicimos un grupo.*

16. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr2. *Notables, sobresalientes.*
- M. A. *¿No suspendes?*

- CPr2. *No. Como poco saco un bien..*
- M. A. *¿Qué se te da mejor?*
- CPr2. *No sé. Plástica se me da muy bien. Lengua. Matemáticas, “regulín, regulán”, pero un siete, un seis, ahí se queda.*
- M. A. *Explícame qué es ese concierto que organizaste con tus amigas.*
- CPr2. (ríe) *Pues fue que las piezas que montamos durante el curso, decidimos un día invitar a todos para oírlas; como muchas de mis amigas tienen teclados, vinieron a mi casa y entonces nos pusimos como si fuera un concierto, vestidas guapas, con vestidos y todo eso. Y decíamos “primero tocas tú, luego tocas tú”, entonces... se formó como un concierto casero.*
- M. A. *¿Haces algo de la música en tu tiempo de ocio, o no?*
- CPr2. *No sé. Me gusta bailar, tengo que estudiar piano, así que estudio.*
- M. A. *¿Sí? ¿Cuánto tiempo?*
- CPr2. *Puedo dedicarle, no sé (duda), no sé. Alguna vez, por ejemplo, cuando estoy ya harta de estudiar, me bajo y toco el piano un rato y luego ya me subo.*

Entrevista a CPr9

Curso: 1º ESO

Edad: 12 años (Julio1997)

Fecha: 30/04/2010

Estudios: Conservatorio. Guitarra 2º curso; también algo de eléctrica.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr9. *Sobre todo un amigo de mi hermano, que es mi vecino, vive justo enfrente, y él tocaba la guitarra y entonces mi padre, como veía que él la tocaba y tocaba muy bien, pues me animó mucho a tocar un instrumento.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr9. *Sí, mi madre tocaba de pequeña también, la guitarra.*
 - M. A. ¿Y valoran la música?
 - CPr9. *Mucho.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional?
 - CPr9. *No.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr9. *Una guitarra clásica, una guitarra eléctrica, un teclado sencillo, no muy grande, y luego, bueno, una flauta de esas de siempre.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr9. *(duda) Cuando iba a la Academia tuve dos profesores. El primero me gustó mucho, pero se fue de esa Academia porque vivía muy lejos; me gustaba porque explicaba lento y yo lo entendía todo muy bien.*
 - M. A. ¿Y hay alguno que recuerdes peor, que no te gustara?
 - CPr9. *No, yo creo que todos los que he tenido más o menos han estado bien.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr9. *No.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr9. (duda) *En el sentido de... no sé.*
 - M. A. Oportunidades desde pequeño. ¿Te han facilitado las cosas?
 - CPr9. *Ehh... (duda) Es que de pequeño no sé, no tenía pensado tocar un instrumento, pero cuando me lo propuse, sí.*
 - M. A. ¿Se te ocurrió a ti?
 - CPr9. *Sí. Luego mi padre me ayudó mucho, me animó mucho.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr9. *Yo creo que mucha paciencia, porque tocar un instrumento requiere tiempo y hay veces que cuando no te sale bien te llegas a desesperar, que es lo que me pasa a mí algunas veces. Y luego, que te esfuerces mucho, porque hay que poner trabajo.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr9. *Yo, bueno, por lo que llevo, creo que sí, se me da bastante bien.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr9. *Eh... (duda) Interpretar un instrumento.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr9. *Sí que me gusta, pero me pongo muy nervioso, sobre todo en las audiciones que tengo que hacer en el Conservatorio; te pones nervioso, pero te toca así y es lo que...*
 - M. A. Pero, ¿te gusta tocar en público?
 - CPr9. *Sí, luego sí.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CPr9. *No, más bien no.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr9. *Sí. Tocar y oír, también, de vez en cuando.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr9. *Paciencia. Luego, cuando estás estudiando, te bajas un rato a tocar la guitarra o algo y te relaja. Yo creo que relaja, principalmente eso.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr9. *Yo creo que ahora en el Conservatorio, porque es más serio y entonces pues te... pues... (duda y se traba). Bueno, como que te exigen mucho colocar bien la guitarra, las posiciones. No vale ponértela de cualquier forma. Entonces sí, son constantes y eso.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr9. *No sé, a medias, porque tengo un amigo que también toca la guitarra y me gusta pero no sé, sólo a veces. Yo creo que más solo.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr9. *Pues yo creo que bien. Como una pequeña base, porque aporta algo de idea sobre las notas, los pulsos y eso. pues sí, me ha servido bien.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr9. *Pues ahora mismo tengo media de 9, justo de 9, y me va bastante bien, y en guitarra, las dos primeras evaluaciones, en el Conservatorio, las llevo aprobadas. No me he propuesto en el Conservatorio sacar las mismas notas que en el cole, pero llevarlo con notable o algo así.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor del Colegio?
- CPr9. *Las Matemáticas y Ciencias Naturales.*

Entrevista a CPr10

Curso: 1º ESO

Edad: 12 años (Agosto 1997)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: No oficiales. Profesor particular de Piano y algo de Guitarra.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr10. *Principalmente mi padre, porque le gustaba mucho el blues, el jazz y todo eso. Y después influyeron unas amigas mías, que tocan las tres el piano, y cada vez que iba a su casa me enseñaban a tocar el piano y me interesó mucho.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr10. *Por parte de mi padre, oían música, pero tocar, nadie.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr10. *Un piano y dos guitarras acústicas.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr10. *El que recuerdo mejor es el actual que tengo, porque yo creo que ha sido el que mejor me ha enseñado.*
 - M. A. ¿El actual de qué, de piano?
 - CPr10. *De piano, porque de guitarra no tengo profesor. Y el que peor recuerdo es uno que tuve un año aquí, en el Colegio, que no me gustaba nada y no me hacía caso.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr10. *Mis amigas, sí.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr10. *Yo creo que sí, que he tenido muchas oportunidades, porque mis padres, sabiendo que me gustaba mucho el piano, antes de empezar a dar clases y eso,*

me regalaron un piano. Yo creo que sí, que he tenido muchas oportunidades para la música.

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?

- CPr10. *Pues yo creo que es capacidad para tocar un instrumento o para saber cosas acerca de la música y esos conocimientos que tiene una persona de la música.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?

- CPr10. *Yo creo que sí, porque desde chiquitita he tenido influencias por parte de mi padre y yo creo que sí, que estoy bien desarrollada y que tengo mucha capacidad para la música, para tocar instrumentos.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?

- CPr10. *Pues yo creo que lo que más se me da es el piano y después del piano, yo creo que es bailar.*
- M. A. ¿Te gusta?
- CPr10. *Sí.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?

- CPr10. *No, yo no tengo ningún miedo a actuar y tampoco me importaría participar en actividades públicas musicales.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- CPr10. *No, por ahora no.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr10. *Sí, la verdad es que disfruto mucho tocando y oyendo y todo.*
- M. A. ¿Con qué aspecto más?
- CPr10. *Pues no sé (duda). Tocando, sí, cuando toco y... bailando.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr10. *Pues yo creo que me ha hecho ser más paciente con las cosas, porque como he tenido que tocar mucho, partituras y todo eso, me ha hecho ser más paciente y yo creo que me ha dado un buen oído para la música, tocar.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr10. *Pues lo que más, practicar ejercicios de escalas y todo eso para la rapidez con los dedos; yo creo que eso ha sido lo que más me ha ayudado.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr10. *Pues yo... (duda) nunca he tocado en grupo, así que tampoco sé cómo es, pero yo creo que preferiría sola.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr10. *Pues yo creo que influirme me ha influido, pero tampoco de igual manera como el profesor particular que tuve hace tres años o cuatro en mi casa, bueno, que sigo teniendo ahora. Yo creo que ese ha sido el que más me ha influido de todos.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr10. *Pues de media suelo sacar 7,5 u 8. El año pasado sacaba más, pero este he bajado un poquito, y...(duda)*
- M. A. ¿Qué se te da mejor del Colegio?
- CPr10. *Lo que mejor se me da es dibujar porque también me encanta dibujar, y lo siguiente son las Matemáticas.*

Entrevista a CPr12

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Enero1996)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: En Escuela de Música: Trombón

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr12. *Pues mi padre. Mi madre también, pero sobre todo mi padre que es el que me apoya en todo, y ahora sigue apoyándome mucho.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr12. *Por parte de mi padre, no, pero de parte de la familia de mi madre, sí.*
 - M. A. ¿Hay algún músico?
 - CPr12. *Sí. mi tío, el hermano de mi madre. Sabe saxofón, laúd y cajón flamenco.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr12. *Pues mi hermana, que toca el violín, mi hermana pequeña y yo, el trombón.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr12. *Pues, bueno, (duda) recuerdo muy bien mi profesor de trombón, porque siempre me enseña y es el que empezó a darme clase.*
 - M. A. ¿Te gusta cómo lo hace?
 - CPr12. *Sí. Y luego pues, me acuerdo menos... (duda), ninguno.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr12. *No.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr12. *Sí, muchas.*
 - M. A. ¿Por qué?

- CPr12. *Porque muchas veces pues... (duda) te vas con unos amigos a casa y dicen: “venga, tócanos algo” o puedes invitar a amigos o a tu familia a ver un concierto tuyo, entonces siempre está bien.*

- 6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- CPr12. *Pues es la capacidad que uno tiene para desarrollarse musicalmente, tocar un instrumento, cantar o bailar o...*

- 7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- CPr12. *Yo creo que sí, pero otro también podría hacer lo que estoy haciendo yo, con el esfuerzo.*

- 8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
- CPr12. *Pues tocar un instrumento, bien. Bailar, bien, pero cantar, no tanto y componer, tampoco.*

- 9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
- CPr12. *Sí, me gusta mucho actuar. Al principio pues tenía un poco de miedo, pero pronto lo perdí y ahora ya...*

- 10. M. A. ¿Has compuesto algo?
- CPr12. *Sí. No he compuesto nada, pero se me ocurren ideas y, de canciones que ya tengo, pues a veces he probado otras tonalidades, a cambiarlo un poco. Y a veces, una canción que me gusta, en vez de sacarlo de Internet, con un teclado que tenemos en casa voy probando para poder adaptarlo al trombón en clave de fa.*

- 11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
- CPr12. *Mucho, mucho, tocando.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr12. *Te sientes mejor cuando tocas; yo por lo menos me siento muy bien tocando el trombón, y cuando escuchas una música que te gusta, pues te ayuda a pensar en otras cosas y olvidarte de los problemas diarios.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr12. *Pues mi profesor de trombón siempre utiliza metáforas: “Pues imagínate que estuviese comiendo chicle o imagínate que estuvieses...” Pues para mejorar la afinación, la emisión, métodos así.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr12. *Yo prefiero en grupo, en una banda o así. Porque tocando solo se aprende más, pero tocando en grupo pues formas como una asociación, entonces es un grupo, y si te llevas bien con tus compañeros puede llegar a ser muy divertido.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr12. *Bueno, la Música del Colegio nunca ha sido algo muy avanzado, porque cuando ya tocas un instrumento, se te queda un poco atrás. Pero así aprendes cosas que no aprendes en clase de instrumento, pues por ejemplo, bailar. Este año estamos aprendiendo a bailar un minué, que es una cosa que no sabía hacer y ahora sé hacerlo.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr12. *Pues 8 o 9.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor del Colegio?
- CPr12. *Bueno, la Música y luego bien las Matemáticas, bastante bien, y también de lengua extranjera el Francés y el Inglés se me dan muy bien. Y también las Matemáticas.*

Entrevista a CPr13

Curso: 2º ESO

Edad: 13 años (Diciembre 1996)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: En Escuela de Música 5º de Arpa

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr13. *Pues en mi inicio musical influyeron mis padres, porque al principio de todo no tenía decidido lo que tocar, y entonces ellos me dijeron que tocara el arpa, que era un instrumento muy bonito y nada, yo les hice caso y empecé a tocar.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr13. *Sí, sí que la valoran. Les gusta mucho.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional?
 - CPr13. *No, no hay ninguno.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos hay en tu casa, musicales?
 - CPr13. *Pues en mi casa tengo un arpa y un piano.*
 - M. A. ¿Tienes un arpa?
 - CPr13. *Sí.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr13. *¿Del de la Escuela de Música?*
 - M. A. Sí, de tu vida musical.
 - CPr13. *Pues el que mejor recuerdo es la que tengo ahora, que me lleva dando tres años, y yo creo que es la que más me ha influido porque me ha ayudado mucho a seguir tocando. Y la peor fue una profesora de solfeo que tuve el primer año que había dado, que no me gustaba demasiado.*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CPr13. *Porque no sé, porque no trataba..., o sea, no es que no tratara bien, sino que no me motivaba mucho a seguir.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr13. *Pues no. Bueno, algo que me ha influido es que, por ejemplo, en los primeros conciertos y en los que toco ahora también, noto que la gente lo agradece, sabes, que les gusta.*
 - M. A. ¿Que agradece la gente que toques?
 - CPr13. *Claro, que les gusta verme tocar y cómo se toca.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr13. *Sí, yo creo que sí.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr13. *Pues yo creo que son las capacidades que tiene cada uno para desarrollarse musicalmente y los conocimientos que tiene.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr13. *Sí, yo creo que sí porque... (duda) porque al tocar algunos instrumentos, noto que lo cojo con facilidad.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr13. *Pues tocar, tocar el instrumento y también me gusta bailar.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr13. *No, a mí me gusta participar. Bueno, al principio sí que tenía un poco de miedo, de vergüenza más bien; pero no, ahora no tengo nada de nada.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CPr13. *No.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
 - CPr13. *Sí, sí que disfruto.*

- M. A. ¿Con qué aspecto más?
 - CPr13. *Pues no sé, es que me gusta, me gusta todo, la verdad.*
12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?
- CPr13. *Pues yo creo que me ha influido en tener más conocimientos en todos los aspectos. Por ejemplo al dar música aquí, se dan cosas que he trabajado en la Escuela musical.*
 - M. A. Pero en tu personalidad, ¿crees que la música te educa en algún sentido?
 - CPr13. *Pues no sé. Yo creo que no, porque soy como soy y la música habrá influido algo. pero...*
13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?
- CPr13. *Pues la lectura a primera vista de las partituras e ir trabajando, o sea, dejarme un poco trabajar por mi cuenta, en mi casa y que después a la siguiente clase tenga preparada la partitura.*
14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?
- CPr13. *En grupo, porque disfruto más. También me gusta relacionarme con otras personas, saber cómo tocan.*
15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?
- CPr13. *En aspectos como la música antigua y clásica yo creo que me ha influido bien porque me lo han enseñado, porque en la Escuela de Música aprendes a tocar el instrumento, tu instrumento, pero sin embargo no estudias lo que era la música antiguamente, sino que sólo te enseñan lo que es ahora, y a tocar.*
16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?
- CPr13. *Pues saco buenas notas.*
 - M. A. ¿Qué se te da mejor del Colegio?
 - CPr13. *Las Ciencias, Matemáticas.*
 - M. A. ¿Eres diestra o zurda?
 - CPr13. *Diestra.*

- M. A. Y el arpa es un instrumento muy pesado. ¿Cuál es el truco para tocar el arpa y al mismo tiempo sacar buenas notas en el rendimiento escolar?
- CPr13. *Pues no sé. La verdad es que tengo poco tiempo para estudiar, porque a la semana tengo una hora de arpa y otra de solfeo y dos de orquesta. También, después, hago patinaje y tenis, entonces tiempo para estudiar, tengo poco, pero vamos, que aprovecho lo que tengo.*

Entrevista a CPr14

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Enero 1996)

Fecha: 30/04/2010

Estudios: Profesor Particular: Guitarra

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr14. *Pues yo creo que mi hermana, porque empezó ella con la guitarra y bueno desde pequeños, no sé, nos gustaba mucho la música, la guitarra y la percusión.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr14. *Pues (duda) creo que sí, porque la mayoría de la familia tocamos casi todos un instrumento.*
 - M. A. ¿Valoran la música entonces?
 - CPr14. *Sí mucho, me gusta mucho.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional en tu familia?
 - CPr14. *Sí, mi tío.*
 - M. A. ¿Qué toca?
 - CPr14. *El violín, pero va componiendo para orquestas.*
 - ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr14. *Pues una guitarra eléctrica y... y dos clásicas.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr14. *No sé, es que sólo me ha dado un profesor, y entonces...*
 - M. A. ¿Y te gusta?
 - CPr14. *Sí, me gustó cómo me dio la clase.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr14. *Supongo que... (piensa) mi padre, que desde pequeños nos ponía música, no sé... Y yo creo que ese fue mi comienzo en la música.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr14. *Sí, yo creo que sí.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr14. *Yo creo que es que... cuando a los niños pequeños se les pone música o empiezan a tocar un instrumento, estimula su inteligencia.*
 - M. A. ¿Y qué manifestaciones tiene esa inteligencia, en qué se nota?
 - CPr14. *Pues... pues en los estudios primero y en... (duda) en los conocimientos sobre la música.*
 - M. A. En los estudios de música.
 - CPr14. *Sí.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr14. *Yo... (duda) No sé, sonará un poco, cómo decirlo, ostentoso, pero yo supongo que sí.*
 - M. A. Claro. ¿Por qué?
 - CPr14. *Pues yo creo que porque me gusta la mayoría de la música y toco con mucho interés la guitarra.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr14. *(duda) Pues escuchar música.*
 - M. A. ¿Pero qué música escuchas?
 - CPr14. *La verdad es que de todo tipo. Pop, clásica...*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr14. *Pues realmente no, no mucho.*
 - M. A. Tienes miedo escénico.
 - CPr14. *No.*
 - M. A. ¿No? ¿Y por qué no te gusta participar?

- CPr14. *No sé, no (duda), no es que tenga miedo escénico, pero no me gusta destacar entre los demás. Simplemente quiero ser uno más del montón.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- CPr14. *Pues no.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr14. *Sí, mucho, con el juego de ritmos con cada una de las canciones.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr14. *Pues supongo que me anima mucho cuando estoy muy decaído por alguna nota o algo así, y esas cosas.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr14. *Sí, que me cuente muchas curiosidades de la guitarra y de los instrumentos.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr14. *Yo creo que solo, porque no sé, es que si toco en grupo me parece que es como si tuviese que demostrar algo hacia los demás.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr14. *Pues yo creo que... (duda) que lo grupal, porque aprendiendo todos lo mismo supongo que es mucho mejor que si algunos supiéramos más que otros, pues los otros se sentirían inferiores... Entonces yo creo que ayuda al compañerismo.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?

- CPr14. *Pues entre 6,5 y 7.*
- M. A. Muy bien. ¿Qué se te da mejor?
- CPr14. *Pues, ¿de asignaturas? Yo diría que Plástica.*

Entrevista a CPr16

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Enero1996)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: No oficiales. Guitarra. Se va a presentar al Conservatorio.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr16. *Pues mi madre que toca la guitarra y mis hermanos que también tocan instrumentos.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr16. *Sí, mucho.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional?
 - CPr16. *Profesional no, pero tocan muy bien, por ejemplo mi tío toca muy bien.*
 - M. A. ¿El qué?
 - CPr16. *Todo, toca prácticamente todo.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr16. *Pues la flauta y luego hay guitarras, y ya.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr16. *Pues recuerdo una profesora de solfeo que era de cuando yo era pequeñito y era súper maja y la verdad es que enseñaba muy bien, lo básico pero enseñaba muy bien. Me gustaba mucho.*
 - M. A. ¿Y alguno peor, o no?
 - CPr16. *No.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr16. *Pues no, la verdad es que no.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr16. *Sí, de sobra.*

- M. A. ¿Por qué?
 - CPr16. *A ver, he tenido oportunidades. Siempre me ofrecen tocar, constantemente me ofrecen tocar, hacer cosas por ejemplo en el salón de actos con estos, me ofrecen presentarme al grado medio, me... constantemente...*
 - M. A. Te ofrecen cosas y tú las haces.
 - CPr16. *Sí.*
6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- CPr16. *No tengo ni idea, la verdad es que no se me ocurre nada.*
 - M. A. Pero piensa. Una persona que sea inteligente musicalmente qué tiene que tener.
 - CPr16. *Pues tiene que tener un buen oído. Tiene que tener habilidad para tocar algún instrumento, eso es lo básico.*
7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- CPr16. *Bueno no se me da mal. Tengo que ensayar menos que otras personas para... Se me da mejor.*
8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
- CPr16. *Pues interpretar con la guitarra, cantar no, bailar bueno, dicen que bailo bien, a mí tampoco me lo parece, pero me dicen que bailo bien, y alguna vez he compuesto alguna canción para clase.*
9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
- CPr16. *Sí. Lo que se dice miedo no lo tengo. O sea, me da vergüenza como a todos, pero lo que se dice miedo, no tengo. Siempre acabo tocando.*
10. M. A. ¿Has compuesto algo?
- CPr16. *Pero cositas muy muy simples.*
11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr16. *Pues disfruto escuchando lo que yo mismo toco y diciéndome: “¡jo, qué bien tocas”.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr16. *Es difícil la pregunta, (piensa) ¿qué me aporta? No me acuerdo de nada.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr16. *Bueno, la verdad es que siempre hago lo mismo de repetir hasta que salga, entonces ese es prácticamente el método.*
- M. A. El método del machaque.
- CPr16. *Sí, el machacar.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr16. *Yo creo que en grupo, porque la vergüenza es menos y es más divertido yo creo.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr16. *Pues la verdad es que poco porque todo lo que he dado aquí ya lo había dado antes, entonces no me parece algo que me haya influido mucho.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr16. *Pues bastante bien, o sea, los estudios se me dan muy bien.*
- M. A. ¿Qué sueles sacar de media?
- CPr16. *De media pues 8,5 espero sacar.*
- M. A. ¿Y qué se te da mejor de las materias?
- CPr16. *Matemáticas lo que mejor se me da.*

Entrevista a CPr18

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Junio 1995)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: Conservatorio. Guitarra: 2º de elemental

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr18. *Pues de mi familia, como ninguno toca la guitarra ni nada, ni está relacionada con la música (sólo mi bisabuelo, pero no le conocí) pues yo creo que viendo musicales en la tele y a lo mejor en el Colegio, participando en obras, me llamó la atención.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr18. *Pues eso, mi bisabuelo, pero los demás nada.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr18. *Guitarra española y un teclado electrónico.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr18. *Pues mejor, al que tengo ahora, J, porque con él hacemos festivales y es más..., estar en contacto. Y peor, pues ninguno.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr18. *Pues (duda). Ah, bueno, sí, cuando fui a clases de baile la profesora, que también era muy buena. Nos ayudaba a seguir si nos gustaba, nos apoyaba.*
 - M. A. Os motivaba.
 - CPr18. *Sí.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr18. *Yo creo que sí, pero también me gustaría aprender más.*
 - M. A. ¿Por qué?

- CPr18. *Cuando era pequeña quería ir a castings o cosas de esas, pero tampoco tenía mucha base, o sea que...ahora, si empiezo a tener más, a ver si puedo.*

- 6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- CPr18. *Yo creo que es desarrollar más la sensibilidad artística (duda), sí.*

- 7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- CPr18. *Sí, porque si además me gusta, es más fácil llevarlo.*

- 8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
- CPr18. *Yo creo que bailar y oír música también.*

- 9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
- CPr18. *Sí, para entrar más en contacto con el público.*
- M. A. ¿Tienes miedo escénico?
- CPr18. *Sí, también (ríe). No sé. Yo creo que como en ese momento tienes que hacerlo bien, es una responsabilidad, es como una obligación.*

- 10. M. A. ¿Has compuesto algo?
- CPr18. *Pues... tonterías, estando sola, pero tampoco nada.*

- 11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
- CPr18. *Sí, tocando la guitarra, bailando también y escuchándola, mucho.*

- 12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?
- CPr18. *Yo creo que a ser constante y responsable. O sea, si tienes que tocar, tocas. Y ya está.*

- 13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr18. *Pues... (duda) Algo más dinámico, ¿no? Que te pongan ejemplos a la hora de explicarte cómo hacer posturas, que ellos también te enseñen cómo hacerlo o toquen primero una canción y luego tú.*

14. M. A. *¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?*

- CPr18. *(duda) Sola, porque a pesar del miedo, cuando ya lo pierda, voy a creer que se me ve a mí también.*

15. M. A. *¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?*

- CPr18. *Pues yo creo que bastante positivo, porque me ha enseñado, me ha metido en contacto con la música. Ahí fue cuando empecé a interesarme.*

- M. A. *¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?*

- CPr18. *Un sobresaliente, un 9.*

- M. A. *¿Qué se te da mejor?*

- CPr18. *Pues la Historia, las Matemáticas también se me dan bien y Dibujo y Música. (ríe).*

Entrevista a CPr19

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (Julio 1995)

Fecha: 30/04/2010

Estudios: Con su tía, profesora: Piano.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr19. *A ver, yo creo que desde pequeña toda mi familia. Por parte de mi padre, mis tres tías tocan el piano y mis tíos, pues nada más el oído desde pequeños, estar escuchando a mis tías. Mis tías, dos de mis tres tías profesionalmente, tienen una carrera musical. Mi otra tía toca el piano pero nada más da a alumnos, pero no en Conservatorio. Y entonces mi padre, que también desde pequeño había escuchado a mis tías todos los días tocando el piano, decidió meterme a dar música con ellas desde muy pequeña.*
 - M. A. ¿Con cuántos años más o menos?
 - CPr19. *Me han dicho que desde los dos, tres, cuatro, pero no me acuerdo.*
2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr19. *Sí.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr19. *Hay un piano desde los siete, ocho años o así que tenía yo y ahora tengo una guitarra, pero todavía no he empezado a tocarla.*
3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr19. *Toda mi vida me ha dado mi tía, con lo cual no tengo más experiencias que la de ella. Y me gusta.*
4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr19. *En el Colegio... Sí, mi amiga por ejemplo, mi mejor amiga también toca desde pequeña el piano, no tan desde pequeña, pero daba, por ejemplo, piano cuando estábamos en el patio. Entonces yo siempre, todos los patios, me quedaba con ella en su clase de piano escuchando y eso. O sea que eso sí.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr19. *Sí, porque aunque haya momentos de bajón porque no me gustaba y tal cuando era más pequeña, siempre me han insistido y ahora han conseguido que me empiece a gustar.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr19. *Pues no sé, la capacidad de las personas; a lo mejor sólo un grupo de las personas tiene esa capacidad para tocar instrumentos y eso, y los que han desarrollado esas capacidades. Pero no lo sé.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr19. *Sí. En algunos aspectos sí, más que en otros, pero...*
 - M. A. ¿En cuáles?
 - CPr19. *Tocar el piano pues sé tocar desde muy pequeña, y ahora también bailar y eso.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr19. *De estos, tocar un instrumento, bailar y también me gusta mucho escuchar música.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr19. *Depende si estoy yo sola o hay más gente. Si hay más gente, sí que me agrada el gustillo ese del último momento. Pero si estoy yo sola, sí que me da vergüenza.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CPr19. *Nunca.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música?

- CPr19. *Sí, ahora más que cuando era más pequeña, que yo recuerde; ahora sí que me está empezando a gustar, sobre todo cuando me sé las piezas.*
- M. A. *¿Y con qué aspecto disfrutas más? ¿Interpretando?*
- CPr19. *(duda) Tocando el piano, ahora sí, Y bailar, me paso el día bailando.*

12. M. A. *¿Qué te aporta la práctica musical como persona?*

- CPr19. *Creo que es como otra actividad más que tienes que hacer en la vida.*
- M. A. *Pero en tu manera de ser, ¿qué crees que aporta la música?*
- CPr19. *No sé, porque he estado toda mi vida y entonces tampoco me conozco sin música.*

13. M. A. *¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?*

- CPr19. *No lo sé, ahora mismo ninguna en especial.*

14. M. A. *¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?*

- CPr19. *Nunca he tocado en grupo, pero sí que me gustaría probarlo; parece divertido.*

15. M. A. *¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?*

- CPr19. *Pues en cuarto, me parece, tocamos la flauta y a mí me gustaba el profesor y eso, o sea que, bien, esa parte bien. Ahora estamos dando en plan más teoría y eso, pero sí que me han gustado los profesores que he tenido de Música a lo largo del Colegio.*

16. M. A. *¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?*

- CPr19. *Saco buenas notas. Esta última evaluación he tenido un 8 con algo, la otra tuve un 9... O sea, notable alto o así.*
- M. A. *¿Qué se te da mejor?*
- CPr19. *Ahora me está gustando más Biología y eso porque quiero ser médico pero sobre todo Música, porque este profesor hace las clases muy didácticas y es un poco más relax y aprendes también. O sea que Biología y Música, las dos.*

Entrevista a CPr21

Curso: 3º ESO **Edad:** 14 años (Mayo 1995)
Estudios: Conservatorio. Piano, 1º de profesional.

Fecha: 30/04/2010

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr21. *Pues mi abuela, porque como tocaba el piano le gustaba que lo tocara yo, entonces a los cinco años me empezó a dar clases, y mi madre también tocaba el piano.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr21. *Sí, porque mi tío toca el violín, mi tía el piano y mi abuela tocaba el piano.*
 - M. A. ¿Valoran la música?
 - CPr21. *Sí, claro.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional?
 - CPr21. *Sí.*
 - M. A. ¿Todos esos?
 - CPr21. *Mi tío y mi tía. No, mi abuela no.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr21. *Piano.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr21. *Pues mejor mi abuela. Sí, y J, que es uno que está en el Colegio. Y luego peor, no sé, una que tuve en cuarto de Primaria.*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CPr21. *Porque no... Yo creo que no sabía explicar muy bien a la gente.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr21. *No. Que me gusta.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
- CPr21. *Sí.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- CPr21. *Pues las capacidades que tiene una persona en la música.*
- M. A. ¿Pero cuáles te parece a ti que son?
- CPr21. *Pues el oído, saber leer una partitura...*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- CPr21. *Sí. Pero a ver, si estudio y eso, sí, porque un instrumento si no lo estudias luego ya se te olvida.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
- CPr21. *Interpretar en un instrumento.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
- CPr21. *No mucho, porque me da un poco de miedo.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
- CPr21. *No.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
- CPr21. *Sí, me gusta tocar el piano y luego escuchar, y la Historia de la Música me gusta.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?
- CPr21. *Pues me sé desenvolver mejor porque tengo que hacer muchos conciertos.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr21. *Pues que mi profesora, por ejemplo, al tocar las partituras me dice cómo lo tengo que ir estudiando, a trozos...*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr21. *Sola, porque en grupo todavía no lo he hecho.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr21. *Cuando era pequeña no mucho, pero estos años hay un profesor que nos ayuda a desenvolvernos más en público, porque hace muchas actuaciones.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?

- CPr21. *El año pasado fue un 9,1 creo.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor?
- CPr21. *Matemáticas.*
- M. A. ¿Y cómo haces para compaginar los estudios de música con lo del Colegio? Por la tarde ¿te da tiempo?
- CPr21. *No, por la tarde hago baloncesto.*
- M. A. ¿Cómo lo haces?
- CPr21. *Yo creo que la música me obliga a compaginarlo todo, es como que te hace estructurar mejor el tiempo. Cuando llego, que llego a veces bastante tarde, como sé que queda pongo tiempo, no me pongo a hacer “chorradas”, me pongo a lo que voy, a estudiar y eso.*

Entrevista a CPr22

Curso: 3º ESO

Edad: 14 años (octubre 1995)

Fecha: 30/04/2010

Estudios: Conservatorio. Piano: 4º de elemental

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr22. *Pues yo empecé... (piensa), porque me gustaba estudiar, pero mis padres no me querían apuntar en una Academia porque decían que estaba muy lejos y que no había cerca de casa. Y entonces, al año siguiente, abrieron una Academia al lado de casa y entonces, se lo dije a mis padres, y me apuntaron.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr22. *No, yo creo que nosotros estamos empezando.*
 - M. A. Estáis empezando. ¿No hay ningún músico profesional? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr22. *Yo toco algo el piano, entonces hay un piano de pared, una viola y un violonchelo.*
 - M. A. ¿Lo ha tocado alguien?
 - CPr22. *Mi hermano toca el violonchelo y mi otro hermano la viola y el piano.*
 - M. A. Ah, entonces hay tradición musical en tu casa.
 - CPr22. *Sí, bueno.*

3. M. A. De los profesores de Música que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr22. *El que mejor, mi primera profesora en la Academia, que me enseñó muy bien.*
 - M. A. ¿Y peor alguno?
 - CPr22. *Sí, cuando entré al Conservatorio había un profesor que estaba acalorado, y entonces ahí sí que perdí un poco las ganas.*
 - M. A. ¿Pero te trataba mal o algo?
 - CPr22. *No. Es que era tocar, no me enseñaba prácticamente.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr22. *Sí. Tengo amigos que tienen grupos de rock y todo eso.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr22. *Sí, yo creo que sí.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr22. *Pues por ejemplo, en el piano no puede llegar uno así, cualquiera, y ponerse a tocar, porque aporrea las teclas y no... Tiene que tener ya base.*
 - M. A. ¿Y qué tiene que saber hacer?
 - CPr22. *Pues tiene que tener una base, ¿no? Diría que... haber aprendido, para que suene bien.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr22. *Sí, porque cuando quiero me vuelvo loco y... vamos.*
 - M. A. ¿Y qué?
 - CPr22. *Y me sale cualquier cosa así a primera vista y todo.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr22. *Tocar.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr22. *Si hay que hacerlo, yo lo hago, a lo mejor me pongo nervioso, pero no me da miedo.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CPr22. *Nos hicieron componer en coro, nos hacen componer, para cantarlo después, y en lenguaje, también. Pero así en mi casa... poco.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr22. *Sí. Porque cuando me pongo a tocar, si me gusta la canción, disfruto y me relaja.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr22. *Te relaja, te hace más pacífico.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr22. *No sé, es que yo creo que han sido todos igual.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr22. *Me da igual, pero prefiero solo.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr22. *Yo creo que muy poco, porque cuando empecé ya a tocar la flauta, por ejemplo, las notas me las sabía de antes y todo eso.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?

- CPr22. *Pues no sé. Un 6.*
- M. A. ¿Pero te quedan pendientes normalmente o no?
- CPr22. *Si es así, voy a junio y me las quito y ya.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor de las asignaturas? ¿O te gusta más?
- CPr22. *Pues, Música, claro. Tecnología también me gusta mucho.*

Entrevista a CPr23

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Marzo 1994)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: Algo de Piano, y Guitarra española y eléctrica.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr23. *Pues sobre todo mis padres cuando era pequeño, siempre con música en casa y me apuntaron desde que yo era muy chiquitín en el Colegio a unas clases para tener más o menos ritmo. Juegos musicales básicamente de cuando estaba en infantil.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr23. *Bueno, mi padre tocaba de pequeño el piano en Bilbao, se sabe así alguna muñeira, y luego mi tío, pues tiene un sintetizador, tocó así en un grupito. Pero sobre todo yo, y el piano básicamente.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional?
 - CPr23. *No.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr23. *Pues tenemos un piano, uno electrónico o eléctrico, un pequeño sintetizador y mis guitarras, dos eléctricas y una española.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr23. *Pues a J., pues porque es la mejor persona que hay en el Colegio. Y es la mejor persona que hay, la persona más divertida, la que mejor enseña y siempre está atento a ti y a tus cosas.*
 - M. A. ¿Recuerdas mal a alguno?
 - CPr23. *Bueno, profesor de Música..., una que tenía en el Colegio, extraescolar, pero durante el horario del Colegio, a la hora de comer, que nos mandaba deberes para Navidad y para verano, de solfeo, sobre todo, pero nada más.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr23. *¿En la música? Pues sólo de mi afición a grupos pues de rock, de heavy, pues por eso me gusta la guitarra.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr23. *Sí, todas. Mis padres ponen los medios. Si tienen que hacer un esfuerzo, pues porque la guitarra que tengo es muy cara, entonces no les ha importado, siempre que yo responda con los resultados en el Colegio que ellos necesitan.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr23. *Pues a ver, es la facilidad que tú tengas en cuanto al ritmo, al oído musical, que te guste cantar, tengas... Pues eso, siempre estar ahí “ah, me gusta esta canción”, te la aprendas, tengas así... las ganas.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr23. *Sobresaliente.*
 - M. A. ¿Sí? ¿Por qué?
 - CPr23. *Todo lo que quiera lo saco. Cantando, con la guitarra. Sí, tengo ese don.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr23. *Pues el ritmo. Ritmo y lo que es siempre que oigo una canción pues, gracias a Internet, siempre que la tengo, la saco y la toco.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr23. *Sí pero todavía no he podido. En cuanto a tocar instrumentos. Siempre bueno, con J. he cantado todos los años y... Sí, yo no tengo ningún miedo escénico ni nada.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CPr23. *No. Bueno, me gusta improvisar blues y jazz un poquito.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr23. *Sí, lo necesito...*
- M. A. ¿Y con qué aspecto más de la música?
- CPr23. *Lo que es con la guitarra ponerme dos, tres horitas siempre que puedo, tranquilamente con los cascos o con la española, tocar suavcito o fuerte, ¿sabes? Siempre que no toco, a la larga, en unos cuantos días, pues estoy nervioso, ¿sabes?*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr23. *Pues como persona, pues no sabría qué decirte porque a ver, soy un tío que siempre está hablando de música, siempre estoy recomendando canciones, preguntando, llevo en la mochila una lista con los 100 mejores solos de la historia para dejársela a mis compañeros... Soy así.*
- M. A. Muy bien. Pero a tu personalidad, ¿cómo le ha influido la música desde...?
- CPr23. *Pues la verdad es que... (piensa)*
- M. A. Si no hubieras tenido la música, ¿tú crees que habría algo diferente en ti?
- CPr23. *Hubiese habido otra cosa yo creo, pero la música hubiese llegado en algún momento, estoy seguro.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr23. *A ver, pues el profesor de guitarra que tengo ahora sobre todo, e Internet.*
- M. A. ¿Pero qué hace el profesor de guitarra?
- CPr23. *Pues el profesor de guitarra, pues como somos varios en clase, nos va llamando de uno en uno, entonces pues nos va enseñando la parte de la canción que nos toca. Aparte, pues él tiene la tablatura al lado, en un programa que se llama Guitar Pro, y la tablatura, con el ritmo, y él tiene sus fondos, se ha hecho unos fondos él y entonces va sonando el tiempo y los instrumentos, todos menos la guitarra.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr23. *Siempre en grupo, siempre que puedo, quedamos para ir a locales y aunque sea hacemos el tonto un rato, pero que suene todo junto y suena muy bien siempre.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr23. *Pues nada. Simplemente pues es un poco de Historia de la Música, lo que ha tenido, pero nada más, porque antes era con libros y... la verdad, qué te va a enseñar un libro que no te pueda enseñar, sabes, Internet o cualquier otra cosa que tú tengas curiosidad y lo vayas a buscar.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr23. *Pues estoy en ciencias pero no me van, no me van, entonces... todo lo que es relacionado un poco con las letras, pues Sociales, se me da bien, pero la Física, la Química y las Matemáticas no muy bien.*
- M. A. ¿Eres artista?
- CPr23. *Sí.*
- M. A. ¿Y qué sueles sacar a final de curso?
- CPr23. *7, 7,5 de media. Nunca he bajado de ahí.*
- M. A. ¿Eres zurdo?
- CPr23. *De pie. Diestro de mano.*

Entrevista a CPr25

Curso: 4º ESO

Edad: 15 años (Diciembre 1994)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: Con profesores: Piano, Violín, Guitarra y Bajo

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr25. *Pues mi familia por tradición musical, como todo el mundo en mi familia toca algún instrumento, pues a mí también me lo inculcaron desde muy pequeña.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr25. *Sí, desde hace muchísimos años, sí.*
 - M. A. ¿Hay algún músico profesional?
 - CPr25. *Sí. Bueno, dos primos de mi padre, uno de ellos es David Summers, el cantante de los Hombres G, y otro primo suyo que tiene una banda pero en plan a nivel amateur.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr25. *Pues tenemos un piano, una guitarra, un bajo y mi violín de cuando era pequeña pero que me queda un poco chico ya, no...*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr25. *Pues desde pequeña y hasta mis últimas clases de piano ahora, siempre he estado, desde los 3 años, con una profesora en una Academia de música; la quiero mucho y eso, le tengo mucho cariño porque estoy con ella desde pequeña. También tengo mucho cariño a JC., el profesor de aquí del Colegio y eso, y... solamente hay una profesora de Música con la que nunca me he entendido bien, que fue en quinto y sexto de Primaria en el Colegio.*
 - M. A. ¿Y por qué?
 - CPr25. *No sé, no le caía bien, no sé (ríe), no nos llevábamos bien así que no... Simplemente no...*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr25. *A mí, muchísimo, Michael Jackson, muchísimo. Lo admiro mucho y siempre he querido ser un poco como él y eso. Y por eso también canto, bailo, interpreto y tal.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr25. *Sí, porque mis padres lo han considerado siempre algo muy importante y siempre me han dado clases y siempre que he querido tocar un instrumento me lo han comprado y me han ayudado y les ha parecido siempre muy bien.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr25. *Yo creo que son las capacidades que tiene cada persona como para poder desarrollarse musicalmente, ¿no? Tener oído, tener ritmo, entenderse con los instrumentos.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr25. *No sé, yo creo que es genético. Dicen que eso no se hereda pero parece genético. Se lleva en mi familia y eso y me lo han inculcado desde muy muy pequeña y... me parece que, que no sé, que no soy mala, que puedo hacer algo, claro.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr25. *A mí es que la verdad, me gusta todo: cantar, bailar, tocar y todo... También compongo alguna cosilla y tal... Pero no sé, es como que no podría escoger, si me tuviese que quedar con uno no sabría qué hacer, no... no podría.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr25. *Siempre, siempre, siempre encima del escenario, desde pequeña, me encanta. Me encanta. No hay cosa que me guste más que subirme a un escenario. Yo creo que es el único sitio donde no me da vergüenza hacer nada. O sea, yo me*

subo a un escenario y te puedo hacer el baile del pollo, que me da igual (ríe), que hago lo que quieras. Me encanta.

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- CPr25. *Sí. Desde pequeñita, me ponía con mi hermana y eso, en plan canciones así pues de niña pequeña, y ahora sí que compongo canciones más y tal con el piano o con el bajo.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr25. *Totalmente. Para mí la música es como, como, no sé, como un mundo, un poco como mi burbuja, ¿no? Si estoy triste o si estoy enfadada o lo que sea, recurro siempre a la música, ya sea cantar, a bailar, o agarro un instrumento y toco, lo que sea. Siempre es como un desahogo.*
- M. A. ¿Y con qué aspecto disfrutas más?
- CPr25. *No sé, yo creo que tocando y cantando. También bailando, es como más para... como cuando estoy enfadada, es como que lo suelto por ahí.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr25. *Yo creo que me hace ser una persona más interior ¿no? Yo creo que es conocerte más a ti mismo. El poder exteriorizar tus sentimientos de esa manera es como, no sé, es como que sabes mejor quién eres y sabes mejor lo que te gusta y cómo tienes que hacer las cosas.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr25. *Yo creo que el apoyo de mis padres siempre ¿no? Que ellos siempre han apoyado el que yo quisiera estudiar muchos instrumentos y eso, porque a ellos les parecía muy importante, y creo...*
- M. A. Pero métodos de los profesores que han empleado para enseñarte alguna cosa.
- CPr25. *No sé, yo creo que siempre los profesores que he escogido, o sea, alguna vez he estado con un profesor que ha sido un “petardo” y a la segunda clase he pedido que me cambiaran, porque yo creo que el que te hagan la clase*

entretenida y divertida hace que te guste y que verdaderamente te intereses por ello y que te apasione.

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr25. *Pues no sé, la verdad es que suelo tocar sola, pero por ejemplo, alguna vez sí lo he hecho en plan de que alguien toque el piano y yo canto, o al revés, es muy divertido. Es como que alguien comprende cómo te sientes tú. Pero yo creo que hay veces que también está bien tocar tú solo porque es como una cosa... más interior, más privada.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr25. *Aquí en el Colegio, vamos, hasta que empecé con JC. la verdad es que los profesores no me parecían nada fuera de lo común. Tocar la flauta y eso... Los que hacíamos teatro y cantábamos y eso, tal, pero hasta que no empecé con JC. no empecé a apreciar la música dentro del Colegio. Yo siempre había ido fuera, con profesores y tal.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar?

- CPr25. *Pues... Pues bastante buena media. Suelo sacar, esta última evaluación he sacado un 7,6.*
- M. A. ¿Y qué se te da mejor, qué materias?
- CPr25. *Pues las Matemáticas siempre se me han dado muy bien y este año el profesor, pues estoy teniendo unos roces con él y eso pero... siempre ha sido mi materia favorita. Y yo desde pequeña lo decía: lo mejor para mí del Colegio Música, Matemáticas, Inglés y Francés; los idiomas, es lo que mejor se me da.*
- M. A. Buen oído.
- CPr25. *Sí, eso dicen.*

Entrevista a CPr29

Curso: 4º ESO

Edad: 16 años (Abril 1994)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: Conservatorio. Guitarra: 2º de Profesional

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr29. *Pues a ver, yo creo que la primera persona que influyó fue mi padre. El principio fue porque había un espacio de tiempo que mis padres trabajaban y claro, yo acababa el Colegio y nadie me podía venir a buscar, entonces, al lado del Colegio había una Academia de música y a mi padre también le gustaba mucho y dijo: “Bueno, pues vamos a apuntarla”. Y me metieron a violín.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr29. *Pues sí, porque por parte de mi madre tengo mis tíos que hacen muchas actuaciones. Bueno, mi primo ha estudiado Bellas Artes y hace muchas actuaciones. También tiene un grupo de música y le gusta mucho la percusión y tiene tambores y... pues claro, cuando eres pequeña te influye.*
 - M. A. ¿Y hay algún músico?
 - CPr29. *De carrera, no.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr29. *Tengo un violín, la guitarra y un teclado (ríe).*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr29. *Mi profesor de guitarra... Me he pasado casi toda mi vida ahí, dando clases entonces...*
 - M. A. ¿Y qué es lo que te gusta de él?
 - CPr29. *Pues primero que es una persona, es mayor, pero aun así, no se enfada contigo si tienes errores, te los corrige. Y también tienes que poner de tu parte, pero no te regaña, ni nada. Y luego, además, si te ve... como que se da cuenta de cuándo vienes bien y cuándo vienes mal, entonces siempre te pregunta.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr29. *Siempre me han gustado los programas de música y todo eso, siempre que pasa algo, aunque sea lo miro. Hombre, si es mucha tontería, pues ya digo “no”, pero me gusta verlos.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr29. *Bastantes. Desde el Colegio, ya te enseñan música y luego, en la Academia, y después cuando empecé en el Conservatorio.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr29. *Pues yo creo que es otra forma de percibir, pero más profunda. Por ejemplo, igual un músico es capaz de sentir las emociones de manera más real que una persona normal.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr29. *Depende qué asignatura, para la entonación, sí. Para el ritmo, me cuesta un poco más, pero eso yo creo que es practicar y ya está. Y para la guitarra pues es tocar.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr29. *Hombre, cantar. Es lo más fácil...Lo que me resulta más fácil es cantar.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr29. *Bueno, (duda) a ver, esto es difícil, porque aquí en el Colegio no me da miedo, pero cuando salgo a hacer una audición, como sé que me está escuchando gente que sabe, te entra un “yuyo” que lo pasas muy mal, pero normalmente en mi familia y todo eso, no. Ni aquí, en el Colegio, cuando hacemos teatros y cosas, no me da vergüenza.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- CPr29. *Sí. alguna vez algunas notitas.*
- M. A. ¿El qué?
- CPr29. *No, una canción pero con la guitarra, mezclar, sin notas, sin armadura y sin nada.*
- M. A. Una improvisación.
- CPr29. *Sí.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr29. *Disfruto porque cuando, por ejemplo, estoy muy estresada y cojo la guitarra, se me pasa. Yo lo noto, como que se me va todo.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr29. *Relajarme. Yo me he dado cuenta de que a partir de estar tocando la guitarra o haciendo violín tengo mucha paciencia con la gente. A veces demasiada, sí (ríe).*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr29. *Tuve un profesor de Música que se llamaba L. P. y tenía unos métodos muy creativos para enseñar el solfeo. Era de lenguaje musical; eran métodos en plan juegos y tarjetas también con los diferentes ritmos y eso era muy útil, y yo me lo aprendía bien, claro.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr29. *Tocar en grupo siempre es más divertido, pero solo también expresas de otra manera, las cosas. Si tocas en grupo, tienes que estar unido a la otra persona que toca contigo, pero si tocas solo, pues eres más independiente.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr29. *(duda) Siempre ayuda. Como yo entré en el Conservatorio desde pequeña, pues normalmente la Música del Colegio es de un nivel más bajo;*

pero te ayuda a practicar, como si estuvieras en tu casa practicando. Yo creo que eso.

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr29. *Pues un 7 o así, no está mal. Me gustaría sacar más nota pero el Conservatorio..., te roba tiempo y tienes que practicar mucho y si no... Tienes que intentar llevarlo todo más o menos al mismo nivel, porque si no... Si te falta mucho en el Conservatorio y dejas de lado un poco los estudios, ya te pillan el toro. Y si es al revés, pues también.*
- M. A. ¿Qué asignaturas se te dan mejor?
- CPr29. *Es que ahora, en cuarto, no tengo Música, pero lo que se me daba mejor es la Música. También el Dibujo se me daba bien y... (duda) la Biología se me da bien, es lo que me cuesta menos de aprender, y las Ciencias Sociales también.*

Entrevista a CPr30

Curso: 4º ESO

Edad: 15 años (Julio 1994)

Fecha: 29/04/2010

Estudios: Academia: Guitarra eléctrica.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - CPr30. *Pues nadie, fui yo el que decidí que me gustaba mucho la música y que tenía que tocar lo que fuese.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr30. *No, ninguna.*
 - M. A. ¿Hay algún músico, nada?
 - CPr30. *Nada.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - CPr30. *Guitarra española, eléctrica y acústica.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - CPr30. *Pues todos más o menos igual y JC., a lo mejor, quizá un poco más.*
 - M. A. ¿Por qué?
 - CPr30. *Porque le gusta lo que enseña y se le da bastante bien.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - CPr30. (duda) *No. Que yo sepa, no. No se me ocurre ninguna.*
 - M. A. O sea, que empezaste a estudiar música porque se te ocurrió. Pero sería por algo.
 - CPr30. *Pues porque... (duda) mi madre me decía que “uy, tienes que tocar música, tienes que estudiar, no sé qué, que es muy bueno”. Y... pues vale.*
 - M. A. Bueno, pues te influyó tu madre, que lo valoraba.
 - CPr30. *Bueno, sí.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - CPr30. *Sí, sí.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - CPr30. *Cualquier tipo de relación que exista entre la música y el resto de las cosas.*
 - M. A. ¿Qué relación?
 - CPr30. *Yo creo que alguien que se le da muy bien la música tiene también otras cualidades bastante buenas relacionadas con las Matemáticas o con la lógica o con una de esas.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - CPr30. *Sí. Siempre me lo han dicho, que tengo buen oído y debería seguir.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - CPr30. *Interpretar con un instrumento cualquier cosa. Componer lo veo demasiado difícil y cantar y bailar, pues jamás me lo he planteado.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - CPr30. *Siempre pienso que no tengo la destreza suficiente como para dar la talla.*
 - M. A. ¿Tienes miedo escénico?
 - CPr30. *No es miedo escénico, es decir, todavía no tengo el nivel necesario para hacerlo bien y que me aplaudan.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - CPr30. *No, nunca.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- CPr30. *Sí, siempre. Con todos. Mientras estoy tocando estoy feliz, me gusta lo que hago.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- CPr30. *La constancia. Tocar un instrumento requiere horas y horas y horas.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- CPr30. *El darme confianza. El que me consideren alguien con destreza y tal y brindarme oportunidades como la de enseñarme cosas difíciles o cosas de ese estilo.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- CPr30. *Solo me siento mucho más seguro, pero en grupo, cuando lo estoy haciendo bien, me encanta.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- CPr30. *Prácticamente nada.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- CPr30. *Pues normal, muy normal.*
- M. A. ¿Suspendes alguna, o no?
- CPr30. *No, nunca.*
- M. A. Pero ¿qué sacas?
- CPr30. *Un 6 y pico ó 7.*
- M. A. ¿Y qué se te da mejor?
- CPr30. *Pues las Matemáticas.*

Entrevista a IES1

Curso 4º de ESO Edad: 17 años (Enero 1993)

Fecha: 25/05/2010

Estudios: Violonchelo. 2º curso de grado medio, en la Escuela de Música de Leganés “Pablo Casals”.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - IES1. *Pues me influyeron bastante mi padre, que era músico y nos apuntó a mis hermanos y a mí para estar allí, en la Escuela de Música y aprender a tocar un instrumento.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - IES1. *Sí. Mi padre fue profesor y mi hermano todavía sigue tocando.*
 - M. A. ¿Sí? ¿De qué es profesor tu padre?
 - IES1. *Mi padre era profesor de percusión.*
 - M. A. De percusión. ¿No vive tu padre?
 - IES1. *No.*
 - M. A. Tu hermano ¿qué instrumento toca?
 - IES1. *La percusión también.*
 - M. A. ¿La percusión? ¿Entonces qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - IES1. *Pues en mi casa tengo el violonchelo y mi hermano tiene una batería.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - IES1. *El mejor, mi profesor de violonchelo, porque siempre me ha animado y siempre ha estado ahí en lo bueno y en lo malo. Y peor, pues algún profesor que he tenido de pequeño, pues a lo mejor por la relación, porque no nos llevábamos bien o... cosas así.*
 - M. A. ¿Pero qué era lo que no funcionaba?
 - IES1. *Pues el hecho de que fuera el hijo de un profesor, hacía que me metiera más presión.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - IES1. *No, no. Sólo la Escuela de Música.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - IES1. *Sí, yo creo que he tenido todas las oportunidades.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - IES1. *Pues creo que es (duda) la inteligencia que tiene que tener cada persona para escuchar y saber de música.*
 - M. A. ¿Tú crees que la tienen todas las personas?
 - IES1. *No, porque a lo mejor una persona tiene oído, a lo mejor otra sabe cantar, o a lo mejor, ninguna.*
 - M. A. ¿Crees que se podría desarrollar en todas las personas?
 - IES1. *Sí, con un poco de esfuerzo sí que se puede.*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - IES1. *Sí. Sí porque le pongo mucho empeño y aunque haya tenido problemas siempre he querido a la música y sigo ahí.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - IES1. *Pues tocar mi instrumento y sobre todo, el dictado y la entonación me gustan mucho.*
 - M. A. ¿Te dicen que tienes buen oído?
 - IES1. *Sí. En el dictado saco muy buenas notas y la entonación lo hago bien.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - IES1. *Sí. La idea de tocar frente a un público siempre me motiva.*
 - M. A. ¿Y tienes miedo escénico?
 - IES1. *No, porque desde pequeño ya tocaba en conciertos y se me quitó.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- IES1. *No, no he podido todavía.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- IES1. *Sí, pues el relacionarme con mis compañeros de música me hace sentirme mejor y me lo paso muy bien, la verdad.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- IES1. *Pues yo creo que para bien, porque siempre me he relacionado con gente y gente que no te lleva por mal camino y siempre estás bien y a gusto.*
- M. A. Eso es muy importante. ¿Y alguna actitud más ha desarrollado en tu persona, en tu manera de ser?
- IES1. *Mi manera de ser pues no, no mucho. Soy como soy y no tiene nada que ver con la música.*
- M. A. ¿Qué opinas de la disciplina que exige la música?
- IES1. *(duda) ¿Disciplina?*
- M. A. Sí. Por ejemplo tú dedicas muchas horas a estudiar música, ¿no?
- IES1. *Sí, más o menos.*
- M. A. ¿Cómo compaginas las horas de música con las horas de estudios escolares?
- IES1. *Pues organizándome un poco, sí que puedo llegar a sacar buenas notas en ambas.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- IES1. *El buen ambiente en clase, sobre todo eso.*
- M. A. ¿Y qué entiendes por crear buen ambiente?
- IES1. *Pues ir con ganas a las clases, ir con ilusión de aprender.*
- M. A. ¿Y qué tiene que hacer un profesor para conseguir eso?
- IES1. *Pues no ser negativo y siempre ser positivo para que sus alumnos aprendan.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- IES1. *En grupo, porque así, si yo tengo fallos, me puedo fijar del compañero y resolverlo.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- IES1. *No. No creo que me haya, ni ayudado, ni perjudicado tampoco.*
- M. A. Pero ¿aprendes Música, aquí, en el Instituto, ahora?
- IES1. *No porque como ya he estado muchos años en la Escuela de Música, pues aquí el nivel no es lo mismo.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- IES1. *Siempre he suspendido alguna.*
- M. A. ¿Y qué asignatura se te da mejor?
- IES1. *Música se me daba bastante bien.*
- M. A. ¿Y aparte de música?
- IES1. *Francés me gustaba mucho y, a lo mejor, Matemáticas también me atrae.*
- M. A. ¿Y el inglés?
- IES1. *El inglés también.*
- M. A. ¿Se te da bien?
- IES1. *Sí. Hablar. Pronunciar bien.*

Entrevista a IES2

Curso: 2º ESO

Edad: 14 años (Mayo 1996)

Fecha: 25/05/2010

Estudios: Contrabajo. 1º curso de grado medio, en la Escuela de Música de Leganés “Pablo Casals”.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - IES2. *En mi inicio musical, mis padres, porque desde pequeño me llevaban a los conciertos de música y a los títeres cuando había música. Y luego, también, mis tíos, porque mi prima toca el violín, es ya mayor, pero sigue tocando el violín y lo hacía bien, entonces como a mis padres les gustaba el violín, me metieron en la música.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - IES2. *Sí. Músico... mi prima que va a ir al Conservatorio. Está en la Escuela de Música pero le queda poco para irse al Conservatorio. Toca el violín.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - IES2. *Pues en mi casa hay un xilófono, una guitarra, un bajo eléctrico -que me compraron para reyes- y los dos contrabajos, el de mi hermano y el mío.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - IES2. *Pues mi “profe” de contrabajo que se llama JC. que es muy majo y enseña muy bien y encima no se enfada cuando haces las cosas mal.*
 - M. A. ¿Y recuerdas alguno peor?
 - IES2. *¿Alguno peor? Uno de coro que tuve, porque en la escuela nos mandan hacer coro. Y había uno que era muy pesado. Era muy pesado y estaba encima de nosotros todo el rato y no... no “molaba”.*

4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - IES2. *Pues sí, que yo tenía amigos que iban a música, etcétera, pero ya no están aquí. Tocaban la guitarra, para las fiestas de su pueblo. Lo típico.*

5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
 - IES2. *Yo creo que sí y las he aprovechado todas. Siempre que he querido he estado con el contrabajo, mis padres me apoyaban; nunca me han puesto ningún impedimento para tocar el contrabajo.*

6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
 - IES2. *Pues la Inteligencia Musical yo creo que es saber tocar un instrumento y además, escucharlo. Si lo tocas así porque sí y luego no lo escuchas, vas mal, vas a tocar mal, y lo mismo con los otros instrumentos. ¿Sabes? Más que saber oírlo como hacen algunas personas, que van ahí a los conciertos y lo oyen, es escuchar lo que tienen que transmitir, las canciones que transmiten, que si es tristeza, felicidad...*

7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
 - IES2. *Yo creo que de estar tanto tiempo en la música, algo se me ha tenido que quedar.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - IES2. *Interpretar un instrumento y oír música. Bailar, mal, cantar, no. Y componer no lo he intentado todavía.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - IES2. *Sí, hago conciertos siempre que puedo. Cuando voy bien mi “profe” nunca me pone impedimento ni nada.*
 - M. A. ¿Tienes miedo escénico?
 - IES2. *No.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - IES2. *No, no lo he intentado. Ahora me pondré con el grupo, pero...*
 - M. A. ¿Con qué grupo?

- IES2. *Con un grupo de rock que tengo, que me lo he hecho con mis amigos este año.*
- M. A. *¿Te has pasado al rock?*
- IES2. *Sí. (ríe) No, pero sigo con el contrabajo también.*

11. M. A. *¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?*

- IES2. *Sí. Pues con la capacidad de estar en una orquesta y que se diferencien todos los instrumentos. Si no se diferencian, si es todo en bloque, pues va mal. Si se diferencian todos y hay partes que son, por ejemplo, de flauta, otra de violín, “mola” y quedan bien las canciones.*

12. M. A. *¿Qué te aporta la práctica musical como persona?*

- IES2. *Pues ser más listo en la música y también poderme relacionar con mis amigos, con amigos de allí de música.*

13. M. A. *¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?*

- IES2. *Pues... ¿Métodos?*
- M. A. *De los profesores, de los que han utilizado los profesores a lo largo de los años.*
- IES2. *Pues coger un contrabajo y enseñarte, y decirte “esto, el dedo lo tienes que poner aquí, el dedo lo tienes que poner allí” y así vas aprendiendo.*
- M. A. *¿Pero repitiendo machaconamente?*
- IES2. *Sí, repitiendo, repitiendo.*
- M. A. *¿Te gusta que te exijan?*
- IES2. *Sí.*

14. M. A. *¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?*

- IES2. *En grupo, porque tocar solo suena muy rácana. Así, cuando estás en grupo, a lo mejor uno hace la melodía y otros van acompañando por detrás. Si estás solo, no puedes hacer eso.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- IES2. *Pues yo creo que no me ha influido. Porque siempre he ido por delante de la música. Mientras yo estaba dando en música, a lo mejor con ocho años o nueve, las pentáfonas, etcétera, aquí estaba a ver qué es una corchea.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- IES2. *Pues yo creo que bien, va bien.*
- M. A. ¿Qué sueles sacar de media al final?
- IES2. *Pues a lo mejor un 8 por ahí.*
- M. A. ¿Qué se te da mejor?
- IES2. *Pues la Física, la Educación Física y luego se me da bien la Lengua porque mi madre es licenciada en Lengua, y Naturales, cuando me pongo (ríe).*
- M. A. ¿Haces alguna actividad de hobby?
- IES2. *Sí, juego al fútbol.*
- M. A. Se te da bien. Y ¿qué diferencia crees que hay entre la música rock, ese tipo de ambiente, y la música del contrabajo, de la Escuela de Música?
- IES2. *El rock, me suena más duro, es a meter más ruido, mientras que el contrabajo, la música clásica, es a que todo salga perfecto, ¿sabes? Meter ruido pero tampoco mucho, ni poco. Es que te salga todo perfecto con los pianos, fortes, etcétera.*
- M. A. ¿Y qué ambiente te gusta más? ¿O qué diferencia encuentras entre un ambiente de amigos y otro?
- IES2. *El rock duro éste, no me gusta tanto ¿sabes? Pero la música, la música clásica está bien, pero si te meten ahí un rollo de canción que dura veinte minutos, tampoco me gusta, que sea movido, ¿sabes? Pero tampoco mucho. El rock lo mismo, que sea movidito, pero tampoco mucho, que tampoco sea de meter ruido de romperte los oídos.*

Entrevista a IES3

Curso: 2º ESO

Edad: 13 años (Julio 1996)

Fecha: 25/05/2010

Estudios: Violín, comencé con el método “Suzuki”, luego, en la Escuela de Música de Leganés “Pablo Casals”, y actualmente con profesor particular.

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - IES3. *Pues al principio mis padres, porque al ver que me gustaba la música, en vez de pensar que a lo mejor era algo pasajero, me apuntaron a clases de música para ver si tenía interés.*

2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - IES3. *Sí. Algunos por parte de padre, algunos primos míos tocan en las bandas de su pueblo y eso.*
 - M. A. ¿Valoran la música en tu casa?
 - IES3. *Sí. Mi madre es profesora de Música.*
 - M. A. ¿Hay algún músico especializado profesional?
 - IES3. *Profesional, no.*
 - M. A. ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa? A ver, enuméramelos.
 - IES3. *Tenemos la flauta normal, mi violín, el de mi hermana, el de mi madre, un tambor como éste (señala a uno de la sala), una guitarra española y creo que no hay más.*

3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - IES3. *El que más me gustó fue uno que se llamaba J. que también tenía un equipo de música propio, que grababa discos y todo, porque él en vez de ser como los demás, te enseñaba otros tipos de técnicas que a lo mejor algunos otros profesores no te enseñaban.*
 - M. A. Muy bien. ¿Y cuál peor?
 - IES3. *Pues el que menos me gustó fue uno del principio que se llamaba M. que me parecía que era muy estricto para la edad que yo tenía.*
 - M. A. ¿Y qué te hacía?

- IES3. *Del tipo de que tenías que andar tocando el violín de pie, en la misma posición, y que si te equivocabas se enfadaba mucho. Entonces al tener 4 años ó 5, era poco paciente.*
 - M. A. Muy bien. Dices en el río musical que no le gustaba que movieras los pies.
 - IES3. *Sí, porque al tocar el violín se supone que tienes que estar con los pies quietos, aunque también puedes moverlos, pero a él le gustaba más que estuvieras con los pies quietos y entonces para mí, con 4 años era difícil.*
4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
- IES3. *Sí, mi mejor amigo siempre ha estado en la Escuela de Leganés, toca el saxo y él siempre me ha enseñado cosas de su instrumento y eso; y en algunos momentos que a lo mejor no estaba seguro si seguir, me animaba para que siguiera tocando el violín.*
5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?
- IES3. *Sí, porque cuando yo por ejemplo veía que había un profesor que... que no encajaba conmigo, iba más o menos cambiando regularmente de profesor hasta que encontré uno que sí.*
 - M. A. ¿Te lo favorecían tus padres?
 - IES3. *Sí.*
6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- IES3. *Pues la Inteligencia Musical se supone que debe ser que alguien sepa tocar todos los instrumentos. Pero al ser difícil, más o menos que tenga una idea genérica para tocar más o menos algunos. Y saber definir qué es la música y eso. Pero no sólo la teoría, también saber práctico.*
7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- IES3. *Pues todavía me queda tiempo, cosas que mejorar, pero para mi edad, no está mal.*

8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
 - IES3. *Pues cantar, no, no mucho. Bailar no se me da mal. Y a la hora de componer, una amiga y yo vamos a formar un grupo y entonces vamos a hacer nosotros las canciones, aunque sea más trabajoso.*

9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?
 - IES3. *Desde pequeño ya, desde que tenía cuatro años, ya hacíamos conciertos regularmente una vez al mes y entonces ya no da tanto corte.*
 - M. A. Pero entonces un poco de miedo escénico sí tienes.
 - IES3. *Depende. Es que si es ante mi familia y todo eso..., a veces suelo tocar en Navidad o en algunos cumpleaños, pero si es ante mucha, mucha gente. a lo mejor un poco.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?
 - IES3. *Ahora mismo en violín hay algunas canciones que me invento, pero las tengo todavía... en la cabeza, pero me quedan por pasar.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?
 - IES3. *Sí. Me gusta, me parece divertida, entretenida.*
 - M. A. ¿Con qué aspecto más?
 - IES3. *Me gusta más tocar. Y además el violín es un instrumento que estás mucho en contacto con el instrumento, entonces percibes tú también los fallos. En cambio, en algunos instrumentos de percusión, suenan mucho y eso, pero no percibes tanto si te equivocas. Y al tener la cabeza apoyada en el violín, oyes mucho si te equivocas. Es fácil corregirte.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?
 - IES3. *Pues desde pequeño, al tocar el violín (duda), no sé... El violín es un instrumento que no es barato, entonces tienes que ser responsable con el material y no perderlo porque no es muy barato, entonces tenías que ser ordenado. Luego, mis padres me ponían unas horas en las que tenía que tocar*

para practicar y eso, entonces tenías que ser constante y acordarte de tocar. Que no podías olvidarte.

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- IES3. *A mí me gusta más el del último profesor que tuve, porque era muy poca teoría y más práctica y tocábamos todos en común así. Del tipo de que hacíamos una especie de torneo entre nosotros, de que tocábamos canciones que él nos ponía y así... como competiciones musicales.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- IES3. *En grupo. Porque si tocas solo es como si le faltara acompañamiento, que queda como un poco sosa la música, y tocando con más gente está más completo.*

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- IES3. *Siempre ha sido a menor ritmo. Me refiero a que estaba más a escala lo que yo estaba dando fuera, pero me ha hecho también mejorar lo que tenía aquí en el Colegio.*
- M. A. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la Música del Instituto?
- IES3. *Siempre, lo que más me ha gustado ha sido tocar otros instrumentos que no eran los míos para variar.*
- M. A. ¿Por ejemplo?
- IES3. *No sé. Mi amigo y yo nos solemos intercambiar los instrumentos con regularidad para probar.*
- M. A. ¿Y qué tocáis?
- IES3. *Yo toco el violín y él el saxo.*
- M. A. ¿El saxo? ¿En el Instituto tocas el saxo?
- IES3. *No, fuera.*
- M. A. Pero en el Instituto...
- IES3. *Pues no sé, me gusta tocar el xilófono, la guitarra.*
- M. A. ¿Sabes?
- IES3. *No, pero es... Mi madre, ¿sabes? Me está enseñando un poco algunos acordes.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- IES3. *Pues es que eso depende todavía, depende de mí. Depende del curso más o menos que haya tenido, las notas que haya solido tener...*
- M. A. ¿Pero una media de qué?
- IES3. *De 6.*
- M. A. ¿Y qué se te da mejor?
- IES3. *Pues me gustan las Sociales y se me da bien la Educación Física.*

Entrevista a IES4

Curso: 3º ESO

Edad: 15 años (Abril 1995)

Fecha: 25/05/2010

Estudios: Violín en la Escuela de Música de Leganés "Pablo Casals"

1. M. A. ¿Qué personas influyeron en tu inicio musical? ¿Cómo?
 - IES4. *Mi profesora del Colegio fue la que me incitó a que entrara en la Escuela musical y que tuviera la oportunidad de coger un instrumento.*
2. M. A. ¿Existe en tu familia tradición musical? ¿Valoran la música? ¿Hay algún músico? ¿Qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - IES4. *No. No hay tradición y sí la valoran porque lo ven algo muy difícil, pero nunca han sido capaces de tocar o intentarlo.*
 - M. A. ¿Y qué instrumentos musicales hay en tu casa?
 - IES4. *Pues los dos violines que tengo yo y un teclado pequeñito para intentar empezar con algo.*
3. M. A. De los profesores de Música, que te han dado clase a lo largo de los años, ¿cuál recuerdas mejor, por qué? ¿Cuál peor? ¿Por qué?
 - IES4. *La mejor, mi profesora del Colegio porque fue la que me metió en este mundo y la peor un profesor de la Escuela de Música que te pedía mucho y me quitó un poco los ánimos, pero luego lo llegué a recuperar.*
 - M. A. Te exigía.
 - IES4. *Sí, me exigía bastante, más a lo mejor de lo debido, y entonces hacía que yo me echara para atrás, porque veía que no me salía.*
4. M. A. ¿Existe alguna otra influencia importante en tu vida musical? ¿Cuál?
 - IES4. *Pues sobre todo los amigos que he hecho allí en la Escuela de Música, son los que más me ayudan.*
5. M. A. ¿Crees que has tenido oportunidades suficientes para desarrollarte musicalmente?

- IES4. *Sí, creo que he tenido bastantes porque en la Escuela de Música se dan muchos conciertos, aunque sean pequeñas audiciones un jueves, que no va mucha gente, pero te hace quitarte un poco los nervios y acostumbrarte a subirte al escenario.*
6. M. A. ¿Qué crees que es la Inteligencia Musical?
- IES4. *Pues es todo lo que podemos desarrollar sobre la vida de la música tanto con un instrumento, en unas partituras, y lo que también te vale para la vida normal, lo que te puede servir tanto como para escuchar o para tu personalidad.*
7. M. A. ¿Te consideras con buena capacidad para la música? ¿Por qué?
- IES4. *Me cuesta, pero con trabajo todo se saca.*
 - M. A. ¿Qué es lo que más te cuesta?
 - IES4. *La entonación y el dictado sobre todo.*
8. M. A. ¿Qué aspecto musical se te da mejor?
- IES4. *Me gusta mucho interpretar. Cantar no se me da nada bien, porque los nervios y no cojo bien el tono. Y componer, bueno, siempre lo he intentado en plan un poco, por intentar algo en casa, pero nunca sé si realmente está bien.*
 - M. A. ¿Y la interpretación en un instrumento?
 - IES4. *Me gusta mucho hacerla porque aprendes el doble, tanto a saber escuchar como a llevar el ritmo de la música; entonces me gusta mucho intentarlo.*
 - M. A. ¿Sabes leer una partitura?
 - IES4. *Sí.*
 - M. A. ¿Te parece interesante?
 - IES4. *Sí. Aquí, en mi clase, cuando vamos a leer una partitura, a lo mejor cuesta mucho a la gente y yo ya tengo una facilidad de notas.*
9. M. A. ¿Te atrae participar en actividades musicales públicas? ¿Tienes miedo escénico? ¿Por qué?

- IES4. *Me gusta hacerlo pero luego me entra el nervio y los miedos; hasta que me veo encima del escenario y que voy a empezar, pues los primeros compases a lo mejor estoy un poco temblando, pero luego ya se pasa y disfruto de la actuación.*

10. M. A. ¿Has compuesto algo?

- IES4. *No.*

11. M. A. ¿Disfrutas con la música? ¿Con qué aspecto más?

- IES4. *Sí. Me hace despejarme de algunos problemas que pueda tener, o si estoy muy saturada de los estudios del Instituto o peleas que, a lo mejor, se puedan dar en familia, pues la música me hace desconectar, relajarme...*
- M. A. ¿Hay algún aspecto de la música que te gusta más?
- IES4. *A veces escuchar las canciones es lo que más me tranquiliza, la letra de las canciones.*
- M. A. ¿Y qué música te gusta escuchar más?
- IES4. *Lo típico, un poco de pop.*

12. M. A. ¿Qué te aporta la práctica musical como persona?

- IES4. *Me ha aportado seguridad en mí misma, perfección a la hora de hacer las cosas, no dejarlo todo a medias y organización, porque si no te organizas bien, muchas horas le tienes que dedicar a la música y con una mala organización, yo creo que a mí no me daría tiempo, y disciplina para hacer mejor las cosas.*

13. M. A. ¿Qué métodos crees que más te han ayudado a aprender música?

- IES4. *Juegos que han podido inventarse algunos profesores y, a ver (piensa), no sé, ahora mismo sólo se me ocurren los juegos.*

14. M. A. ¿Qué te gusta más, tocar solo/a o en grupo? ¿Por qué?

- IES4. *Me gusta más tocar en grupo, pero también lo hago peor. En grupo me gusta más porque es como que escuchas más, no tienes el afán de protagonismo y aprendes a escuchar a los demás. Pero lo hago peor porque siempre me*

acelero en el ritmo, entonces pues me da un poco de rabia porque jorobo a mis compañeros. Pero con ensayo se soluciona.

15. M. A. ¿Cómo crees que te ha influido la Música escolar?

- IES4. *Pues en el Colegio me influyó en todo, porque fueron los que me metieron en este mundo por así decirlo. Y luego en el Instituto, pues me parece muy interesante, porque también es algo diferente, pero a veces es aburrido porque las cosas que estás dando pues a lo mejor tú ya las has dado y es otra vez lo mismo, pero no queda más remedio.*

16. M. A. ¿Cómo catalogarías tu rendimiento escolar? ¿Qué se te da mejor?

- IES4. *Pues no llevo una media baja sino de 8 o así, aunque este curso he bajado bastante porque el nivel de tercero se nota, sobre todo en el primer trimestre me quedaron dos, pero lo arreglé, y ya llevo todas aprobadas. Y lo que mejor se me da, pues, bueno, la Música y Lengua y Literatura, aunque las notas no lo parecen pero sí se me da bastante bien y me gusta estudiarlo.*
- M. A. ¿Y las Matemáticas qué tal?
- IES4. *Mal. Regular. Me cuesta mucho entenderlas y cuando yo las intento hacer, los problemas y todo eso, me salen, pero luego me pongo muy nerviosa de pensar que lo voy a hacer mal y al final lo hago mal. Igual que la Física y la Química.*
- M. A. ¿Y las destrezas manuales qué tal?
- IES4. *Un desastre. En Plástica, a la hora de pintar y manualidades bastante mal. Por eso cuando me dijeron lo del violín y todo eso, yo pensaba que iba a ser muy patosa, muy mala, porque el violín pues lo veía algo más como manual y todo eso, pero al final no ha salido tan mal.*
- M. A. ¿Qué crees que desarrolla el violín en general?
- IES4. *Bastantes cosas. El saber aguantar el ritmo, el oído porque no es como un piano a lo mejor, que tú das una nota y sale solo, sino que tienes que buscarla en pocas cuerdas y luego también te aporta relajación porque cuando lo estás tocando, si estás nerviosa el arco y todo te tiembla y no puedes, tienes que hacerlo relajado.*

Anexo 11. Itinerario 2º. Estudiantes del CC. Opinión consensuada de las profesoras de Música escolar

| Estudiante | Curso en que realiza el Río Musical | Instrumento | Opinión Profesora de Música escolar |
|-----------------------|-------------------------------------|------------------------------|--|
| CC1
Mujer | 2º ESO
2010 | Mandolina y Piano | Bastante segura.
Participa en los conciertos de la Semana Cultural del Colegio y toca el piano al tiempo que canta.
Es muy responsable y buena compañera.
Ordenada. Exigente con ella misma. |
| CC2
Mujer | 2º ESO
2010 | Piano | Muy responsable y ordenada. Parece muy segura porque participa mucho en clase. Es abierta. Buena compañera.
Se le da muy bien el piano. Muy organizada. Buen rendimiento académico.
Participa bastante en los conciertos del Colegio
Participa en los conciertos de la Semana Cultural del Colegio. |
| CC3
Mujer | 3º ESO
2010 | Oboe | Bastante tímida. No expresa todo lo que sabe. Tiene ambiente familiar musical, por la influencia del padre, que toca el saxofón.
Es trabajadora y responsable, pero se agobia.
Buena compañera. Ordenada.
Hay que animarla para que participe en los conciertos. |
| CC4
Hombre | 4º ESO
2010 | Piano | Es muy responsable, cordial y buen compañero.
Se organiza muy bien. Ordenado.
Suele participar en los conciertos de la Semana Cultural del Colegio tocando el piano. |
| CC5
Mujer | 2º ESO D
2010 | Guitarra clásica y eléctrica | Tiene mucha voluntad. Es participativa en clase y responsable. Muy atraída por la música actual.
Participa en los conciertos de la Semana Cultural del Colegio, tocando la guitarra eléctrica. |

| | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|---------------------|---|
| CC6
Mujer | 3º ESO
2010 | Piano | Muy madura y responsable. No llama la atención. Bastante seria en sus planteamientos. La música le atrae y se considera con facilidad para ella aunque no tiene estudios oficiales.
Buena compañera. Ordenada. |
| CC7
Mujer | 3º ESO
2010 | Piano | Muy valorada por sus compañeros. Colabora y participa en todas las actividades artísticas del Centro. Es responsable y colabora siempre que se le pide algo. Ordenada. |
| CC8
Mujer | 3º ESO
2010 | Piano | Madura y responsable. Buena compañera. Ordenada. Le atrae mucho la música, sobre todo, el aspecto histórico. |
| CC9
Mujer | 4º ESO
2010 | Flauta
Travesera | Responsable y buena compañera. Organizada. Muy capaz de tocar en público piezas en la flauta travesera Participa en los conciertos de la Semana Cultural. |
| CC10
Mujer | 3º ESO
2008 | Piano | Muy responsable. Introvertida y seria. Muy trabajadora. Dispuesta a ayudar a los compañeros.
Participa en las actividades musicales del Colegio sin hacerse notar; es líder musical. |
| CC11
Mujer | 3º ESO
2008 | Canta | Su afición es cantar. Muy buena compañera y querida. Responsable y con influencia. Participa en los conciertos de la Semana Cultural del Colegio. |
| CC12
Mujer | 1º
Bachillerato
2009 | Guitarra y
Canta | Abierta y alegre. Le gusta participar públicamente en actividades musicales. Responsable y capaz de expresar lo que siente con facilidad.
Participa en los conciertos de la Semana Cultural del Colegio. |
| CC13
Hombre | 2º
Bachillerato
2010 | Violín | Tímido, pero muy buen compañero. Responsable y ordenado. |
| Mujeres: 11
Hombres: 2 | | | |

Anexo 11B. Itinerario 2º. Estudiantes del CPr. Opinión del profesor de Música escolar

| Estudiante | Año 2010
Curso | Instrumento | Opinión
Profesor de Música escolar |
|-------------------------|-------------------|---------------------------------|---|
| CPr1
Mujer | 1º ESO | Contrabajo y
Canta | No lo conoce |
| CPr2
Mujer | 1º ESO | Piano, ballet | No lo conoce |
| CPr3
Mujer | 1º ESO | Piano | No lo conoce |
| CPr4
Hombre | 1º ESO | Piano | No lo conoce |
| CPr5
Hombre | 1º ESO | Flauta
Travesera | No lo conoce |
| CPr6
Mujer | 1º ESO | Piano | No lo conoce |
| CPr7
Hombre | 1º ESO | Guitarra | No lo conoce |
| CPr8
Mujer | 1º ESO | Chelo | No lo conoce |
| CPr9
Hombre | 1º ESO | Guitarra y algo
de eléctrica | No lo conoce |
| CPr10
Mujer | 1º ESO | Piano. Algo
guitarra | No lo conoce |
| CPr11
Hombre | 2º ESO | Piano. Toca en
un grupo | Introvertido, pero dispuesto a
participar. |
| CPr12
Hombre | 2º ESO | Trombón | Travieso en ocio pero metódico en
clases de música. |
| CPr13
Mujer | 2º ESO | Arpa | Igual que el anterior. Seriedad
cuando hay que trabajar. |
| CPr14
Hombre | 2º ESO | Guitarra | Disperso, no creo que sea constante. |
| CPr15
Mujer | 2º ESO | Violín. | Muy activa y dispuesta en todo lo
artístico. |
| CPr16
Hombre | 2º ESO | Guitarra | Cierto miedo escénico, pero se
atreve siempre. |

| | | | |
|------------------------------------|--------|---------------------------------|--|
| CPr17
Hombre | 2º ESO | Guitarra | Introvertido; muy interesado, pero sólo en “su” música. |
| CPr18
Mujer | 3º ESO | Guitarra | Disfruta de todas las actividades, pero no destaca. |
| CPr19
Mujer | 3º ESO | Piano | Gran talento y creatividad para el mundo del escenario.
Instrumentalmente, no sé. |
| CPr20
Mujer | 3º ESO | Clarinete | No lo conoce |
| CPr21
Mujer | 3º ESO | Piano | Responsable, seria, formal, metódica. |
| CPr22
Hombre | 3º ESO | Piano | No lo conoce |
| CPr23
Hombre | 4º ESO | Piano algo y Guitarra eléctrica | Disfruta con todo lo relacionado con música. Buen oído. |
| CPr24
Mujer | 4º ESO | Piano y algo guitarra | Extrovertida y responsable cuando algo le interesa. |
| CPr25
Mujer | 4º ESO | Varios. Piano y bajo | Líder con talento; creativa |
| CPr26
Hombre | 4º ESO | Piano y guitarra eléctrica | Tímido pero se involucra en proyectos artísticos. |
| CPr27
Hombre | 4º ESO | Algo percusión y saxo | Exactamente igual que el anterior. |
| CPr28
Mujer | 4º ESO | Piano | No lo conoce |
| CPr29
Mujer | 4º ESO | Guitarra | Buen oído. Siempre activa. |
| CPr30
Hombre | 4º ESO | Guitarra eléctrica | No lo conoce |
| Mujeres: 16
Hombres: 14 | | | |

Anexo 11C. Itinerario 2º. Estudiantes del IES. Opinión de la profesora de Música escolar

| Estudiante | Año 2010
Curso | Instrumento | Opinión
Profesora de Música escolar |
|------------------------|-------------------|-------------|--|
| IES1
Hombre | 4º ESO | Violonchelo | Sociable, buen oído, se le dan bien los idiomas. Disfruta haciendo música. Canta bien y lee a primera vista. Ayuda mucho en clase cuando preparamos canciones nuevas con las partituras. Bastante vago a la hora de preparar trabajos escritos. Problemas académicos en algunas áreas. Suele suspender alguna materia. Perdió a su padre al comienzo de la ESO. |
| IES2
Hombre | 2º ESO | Contrabajo | Alumno tranquilo, responsable y receptivo. Maduro. Amigo de sus amigos. En la actualidad se interesa bastante por el bajo eléctrico. Forma, de manera ocasional con otros dos de clase, un grupo de guitarras eléctricas en el que toca el bajo. Toca en las jornadas culturales. Lo preparan muy poco. Otro alumno canta. Cuando tocamos en clase con las guitarras españolas él suele tocar la suya de forma vertical como si del contrabajo se tratara. |
| IES3
Hombre | 2º ESO | Violín | Muy inquieto pero con mucho ritmo y oído. Se distrae bastante con alguno de sus compañeros, luego, no toca mal llegado el momento y manifiesta gusto por la música. |
| IES4
Mujer | 4º ESO | Violín | Responsable, colaboradora, seria y trabajadora cuando hay que darlo todo. También es alegre y muy risueña. En algunos momentos una "polvorilla". Es muy organizada y trabaja muy bien. |

Anexo 12. Itinerario 3º. Profesores de Música en Secundaria. Cuestionario: Carta de presentación.

Estimado Profesor/a de Música:

Mi nombre es M^a Ángeles Oriol, Licenciada en CC. de la Educación y Profesora de Música. Estoy realizando la tesis doctoral, bajo el título: *Inteligencia Musical: actitudes y estrategias en la educación musical*. Me la dirige el Dr. Luis Fernando Vílchez, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La tesis está especialmente centrada en mi experiencia docente con adolescentes y, de modo más específico, con aquellos que han aprendido a tocar un instrumento musical desde la infancia.

Para la obtención de datos, estoy realizando, entre otras técnicas, un cuestionario a profesores que den clase de Música en Secundaria, o a adolescentes fuera de la escuela. Creo que Vd. es uno de ellos. Si no es así, no lo rellene. También le agradecería que si conoce a algún profesor que cumpla esas condiciones, se lo reenvíe para que me lo devuelva contestado.

Los datos aparecerán en la tesis, que podrá consultar cuando sea leída.

Sé que es un esfuerzo de reflexión el que le pido, pero estoy segura de que contribuirá al avance de la ciencia y, sobre todo, a seguir potenciando la música como medio de formación integral de la persona.

El cuestionario lo descarga en el documento adjunto, lo rellena y me lo devuelve; agradecería que fuera, si es posible, antes del 15 de octubre.

Le agradezco por adelantado el tiempo dedicado y su aportación al tema.

Un saludo:

M^a Ángeles Oriol (mangelesorlo@yahoo.es)

Anexo 12B. Itinerario 3º. Profesores de Música en Secundaria. Cuestionario

(Por favor, seleccione la opción correspondiente desplegando la lista de comunidades, luego señale con una X la casilla o casillas correspondientes de cada pregunta, puede usar el ratón o la barra espaciadora para marcarla.)

1. ¿A qué Comunidad Autónoma pertenece? Aragón

2. El Centro en el que trabaja es:

☐ Público ☐ Concertado ☐ Privado

3. Nivel o niveles en los que imparte clase de música:

- ☐ Infantil
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Bachillerato
- ☐ Conservatorio
- ☐ Escuela de Música
- ☐ Academia
- ☐ Profesor particular

4. Número de alumnos que tiene por aula. Entre:

☐ 5-9 ☐ 10-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ Más de 30

5. Recursos musicales con que cuenta. Señale con una X lo correspondiente.

| | Si | No | A veces |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aula de música | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Piano, teclados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Guitarra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Instrumentos de láminas: xilófonos, etc... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Instrumentos de percusión: Bongos, timbales, etc.. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Instrumentos de pequeña percusión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otros: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Nivel de estudios musicales que posee Vd. Señale las casillas que correspondan:

- ☐ Magisterio musical
- ☐ Título profesional de música
- ☐ Título superior de música
- ☐ Musicología
- ☐ Otros:

7. Nivel de implicación, de la Dirección de su Centro, en la educación musical:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

8. Cuántos alumnos tiene con estudios de música, ya sea de Conservatorio, Escuela de Música, Academia, profesor particular, etc., que toquen un instrumento musical.

☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ Más de 30

9. La situación actual de la enseñanza musical en Secundaria, a nivel legislativo, la considera:

☐ Muy adecuada ☐ Bastante adecuada ☐ Poco adecuada ☐ Nada adecuada

10. ¿Qué importancia concede en sus clases de música a la teoría y a la práctica musical?

☐ Sólo teoría ☐ Alternó teoría y práctica ☐ Sólo práctica

11. ¿Conoce el nuevo concepto de Inteligencia Musical promovido por Gardner?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

12. ¿Qué estrategias didácticas suele utilizar con más frecuencia para la enseñanza-aprendizaje de la música?

☐ Grupales ☐ Individuales ☐ Ambas

13. De las siguientes estrategias, señale las que más utiliza en su práctica diaria para la enseñanza-aprendizaje de la música. Marque lo que convenga, en la casilla correspondiente.

| | Mucho | Bastante | Poco | Nada |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Solfear | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Audiciones musicales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Cantar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tocar un instrumento, ¿cuál o cuáles?: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Organizar pequeñas orquestas de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Danzar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Improvisar melodías | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Componer canciones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Organizar conciertos de aula o escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Dirigir una obra musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Copiar música. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Asistir a conciertos de música fuera del Centro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Crear algún teatro musical u “ópera” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Otras: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Indicadores de la Inteligencia Musical (INMU). Señale los que, desde su experiencia docente, manifiestan mejor la buena INMU de un estudiante. Señale **un máximo de 5**.

- ☐ 1. Manifiesta interés por una variedad de sonidos, entre los que se incluye la voz humana, los ambientales y los musicales estrictamente dichos, siendo capaz de organizar, imitar y recrear dichos sonidos.
- ☐ 2. Disfruta escuchando música
- ☐ 3. Tiene disposición para explorar y aprender de la música

- ☐ 4. Posee capacidad para emitir respuestas ante los estímulos musicales.
- ☐ 5. Desde la perspectiva cinestésica, imita la dirección, ejecución y creación de movimientos expresivos a partir de la escucha de la música.
- ☐ 6. Emocionalmente, obtiene placer por sentir las melodías y ritmos de la música.
- ☐ 7. Cognitivamente, muestra interés por “entender” y analizar las propuestas musicales, por debatir, incluso, en torno a ellas.
- ☐ 8. Estéticamente, manifiesta deseo de evaluar y explorar el contenido y significado de las composiciones musicales.
- ☐ 9. Manifiesta capacidad para reconocer las características y estilos de diferentes géneros musicales, con interés hacia el papel que la música juega en la cultura.
- ☐ 10. Tiene habilidad para cantar.
- ☐ 11. Tiene habilidad para ejecutar música con un instrumento, solo o en compañía de otras personas.
- ☐ 12. Tiene capacidad para la lectura del lenguaje musical.
- ☐ 13. Tiene capacidad para la escucha y disfrute de la música.
- ☐ 14. Tiene capacidad para imitar y repetir una melodía que se ha escuchado.
- ☐ 15. Tiene capacidad para improvisar/inventar una melodía, o desarrollar una nueva a partir de un estímulo previo.
- ☐ 16. Tiene capacidad para interpretar el mensaje que un compositor comunica por medio de una obra o parte de ella; capacidad para analizar, criticar y valorar esas aportaciones.
- ☐ 17. Puede crear composiciones
- ☐ 18. Inventa instrumentos musicales originales
- ☐ 19. Otros:

15. Influencia de la música en el desarrollo de la personalidad de un sujeto. **Escoja 3 de los más significativos.**

- ☐ 1. Favorece la comunicación, el intercambio de ideas y sentimientos con otras personas
- ☐ 2. Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales
- ☐ 3. Ayuda a desarrollar el conocimiento de uno mismo
- ☐ 4. Favorece el desarrollo de la capacidad de autoexpresión y liberación emocional.
- ☐ 5. Facilita la autorregulación
- ☐ 6. Posibilita integrar y globalizar, desde el acto creativo, el mundo vital, emocional y mental de la persona.
- ☐ 7. Proporciona la organización de la vida subjetiva, del mundo afectivo.
- ☐ 8. Posibilita cambios dinámicos en el sujeto, porque ayuda a mejorar sus capacidades personales.
- ☐ 9. Otras:

16. ¿En qué medida cree que influyen los contextos en el desarrollo de los intereses musicales de un estudiante?

| | Mucho | Bastante | Poco | Nada |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Familiar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amigos/Compañeros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medios de comunicación: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. El autoconcepto musical de un estudiante, es decir, las creencias sobre sus propias posibilidades musicales, condiciona mucho su rendimiento. Desde su experiencia, en qué medida cree que influye en la elaboración de ese autoconcepto musical lo siguiente:

| | Mucho | Bastante | Poco | Nada |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Familia: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amigos/Compañeros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los profesores de Música que ha tenido | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otros (Quién o qué): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo 13. Itinerario 4º. Expertos en Música. Panel

Delphi. Carta de presentación

Mi nombre es M^a Ángeles Oriol, Licenciada en CC. de la Educación y Profesora de Música. Estoy realizando la tesis doctoral, bajo el título: *Inteligencia Musical: actitudes y estrategias en la educación musical*. Me la dirige el Dr. Luis Fernando Vílchez, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La tesis está especialmente centrada en mi experiencia docente con adolescentes y, de modo más específico, con aquellos que han aprendido a tocar un instrumento musical desde la infancia.

Para la obtención de datos, estoy realizando, entre otras técnicas, un panel Delphi a expertos en el mundo de la música, entre los que tengo el gusto de contar con Vd.

El proceso del panel Delphi es el siguiente: en un primer momento, recoge opiniones de los expertos sobre las cuestiones planteadas. Seguidamente, se realiza una síntesis que se reenviará a cada uno con el fin de que pueda confirmar, matizar, o realizar cualquier nueva aportación. Por último, se redacta el informe final que aparecerá en la tesis.

A continuación encontrará las seis cuestiones. Las respuestas han de ser concisas y claras; no es necesario que sean muy largas.

Sé que es un esfuerzo de reflexión el que le pido, pero estoy segura de que contribuirá al avance de la ciencia y, sobre todo, a seguir potenciando la música como medio de formación integral de la persona.

Le agradezco, por adelantado, el tiempo dedicado y su aportación al tema.

Un cordial saludo:

M^a Ángeles Oriol (mangelesorlo@yahoo.es)

Preguntas del panel Delphi, sobre la INMU

1. ¿Cómo concibe y define Vd. la Inteligencia Musical (INMU)?
2. ¿Cómo se manifiesta la INMU en un sujeto?
3. Se supone que los estudiantes de un instrumento musical han desarrollado, o están desarrollando su INMU. Desde su experiencia, ¿qué perfil actitudinal, o aspectos de la personalidad, ha observado en esos estudiantes?
4. ¿Qué relación considera que existe entre INMU y el entorno familiar, escolar, social, etc., del estudiante de música?
5. ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje considera que pueden contribuir a desarrollar mejor la INMU?
6. ¿Qué aspectos o potencialidades del cultivo de la música, contribuyen a la educación integral de la persona?

Anexo 13B. Itinerario 4º. Panel Delphi. Síntesis primera

Estimado.....

De nuevo me pongo en contacto con Vd., para la segunda etapa del panel Delphi en el que participó. Le envío la síntesis de las respuestas emitidas por los nueve expertos participantes.

Su código es **Experto nº ...**

La segunda etapa de este panel Delphi consiste en que revise las aportaciones de todos para **emitir al final, un pequeño informe o síntesis del tema**, en unas diez líneas. Puede realizar cualquier modificación o aclaración a lo que Vd. expuso.

Con el fin de facilitar dichas modificaciones o aclaraciones, le agradecería que utilizase la herramienta informática: “Insertar - comentario” que se encuentra en la barra de herramientas en “Insertar”. Para ello, señale la expresión que quiere comentar o modificar y pulse “insertar – comentario” y lo escribe. También puede realizarlo, si lo desea, con la herramienta “control de cambios”.

Aclaraciones a la síntesis que le presento:

- No es definitiva.
- Se ha conservado la idea emitida por cada uno, pero retocando y sintetizando la expresión con el fin de lograr una mayor claridad de ideas. Incluso, en alguna ocasión, se ha cambiado algún párrafo de sitio por responder mejor a un apartado determinado. Le ruego me disculpe si he realizado alguna modificación inexacta. Estaré encantada de modificarla, si es su deseo.
- Por motivos de rigor académico, no se pone el nombre de los expertos. Sin embargo, con el fin de que puedan interpretar mejor los datos, expongo a continuación, una breve descripción de cada experto; si considera que hay que modificar la suya, ruego que lo haga, porque dicha descripción aparecerá en la Tesis.

Se adjunta la información curricular de cada experto

Se adjunta la síntesis de cada pregunta.

Anexo 13C. Itinerario 4º. Panel Delphi. Informes finales

Informe final de la experta nº1

El carácter global e integrador del hecho musical está directamente relacionado con los múltiples contextos, disciplinas y enfoques en los que se desarrolla la actividad musical y, al mismo tiempo, afecta a todos los procesos intelectuales, cognitivos y emocionales de quien es sujeto activo en la práctica musical.

Los estudios sobre la Inteligencia Musical ponen en evidencia su complejidad pero, al margen de considerar si es una cualidad innata o no, es responsabilidad del profesorado de Música potenciar las capacidades de los alumnos y favorecer su desarrollo.

A nivel pedagógico, la motivación hacia los procesos de aprendizaje es fundamental, y más cuando se trata de aprendizajes abstractos y a largo plazo. La forma de estimularla puede tomar como punto de partida provocar que el alumno de música sea consciente de la grandeza de lo que aprende, de la suerte que tiene al saber manejar el lenguaje musical, haciéndole sentir la necesidad de aprender y mejorar. Para ello es necesario que los alumnos encuentren utilidad y significado al contenido de su aprendizaje. En ese proceso es fundamental la figura del profesor, que es quien ha de transmitir ese enamoramiento y pasión por lo que hace y por lo que podrán llegar a aprender juntos profesor y alumno.

Cada alumno se acerca al aprendizaje musical desde su experiencia y sus vivencias, pero el estudio de la música imprime carácter. El alumno de un Conservatorio, el que aprende a tocar un instrumento en otro ámbito, aquél que canta en un coro, o que desarrolla la práctica musical de alguna manera, es una persona especialmente sensible, tiene una impronta personal y enriquece su trayectoria personal de una manera muy particular. Ha de considerarlo una suerte. Por otra parte, la influencia del contexto de la persona es fundamental en el desarrollo de su

Inteligencia Musical, pero cobra especial importancia el apoyo y el referente que puede encontrar en la familia y en su entorno más cercano.

Informe final de la experta n°2

Abordar cualquier aspecto relacionado con la inteligencia humana implica múltiples enfoques desde las diferentes disciplinas científicas pero, si además nos referimos a un tipo de inteligencia tan concreta como es la musical, donde también intervienen de manera directa criterios artísticos y socio-culturales, incluso económicos, los criterios para abordar la misma se multiplican exponencialmente.

Por ello, quiero en primer lugar acotar el enfoque disciplinar de mi intervención, situando mis observaciones acerca del desarrollo de la Inteligencia Musical, desde el punto de vista de la didáctica musical que se inscribe en el marco del currículo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

De este modo, planteo la Inteligencia Musical como una capacidad, pero también como una competencia que, en ambos casos, incidirá de manera directa en las acciones que desarrolle la persona; y no sólo en las artístico-musicales, sino también en las que tienen lugar en la vida cotidiana. Si bien, serán el resultado de diversas variantes (genéticas, sociales, educativas,...) que, a su vez, tendrán un peso diferenciado según el sujeto o el grupo.

Algunas de las cuestiones claves que se plantean acerca de la Inteligencia Musical, se refieren a cómo identificar la prevalencia de la misma y cómo poder desarrollarla. Existen multitud de fórmulas y métodos, todos ellos de validez relativa, para afrontar un tema tan complejo pero tan importante, en el ser humano.

Informe final del experto n°3

En nuestra vida son muchas las situaciones en las que tenemos que valernos de nuestro ingenio para resolver y alcanzar nuestros objetivos y, en esta medida, nuestra inteligencia se vale de un cúmulo de experiencias que debemos utilizar en un momento dado. Muchos de estos conocimientos son producto de nuestras vivencias, de nuestras interpretaciones, deducciones, intuiciones y cualquier otra circunstancia que nos lleve a resolver situaciones o problemas, así como cualquier evento que nos motive a encontrar una solución que satisfaga nuestra necesidad en el menor tiempo posible. Por lo tanto, cada acción, por sencilla que parezca, implica la ejecución de un complejo algoritmo de procesos mentales, unos voluntarios o rutinarios, y otros provocados por un impulso o una necesidad.

La Inteligencia Musical está presente dentro del proceso de aprendizaje y, por tanto, también está relacionada con las transferencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. El desarrollo intelectual que proporciona el componente musical en un individuo, le permite abordar de forma consciente e inconsciente la estética musical gracias a su nivel de abstracción y a la interacción con otros tipos de inteligencias. En este sentido, se puede etiquetar el ámbito musical como un agente acelerador dentro del pensamiento humano, ayudándolo a la configuración de mapas mentales necesarios para la comprensión y ejecución musical y son, precisamente, estas capacidades, las que generan una secuencia de actividades mentales que involucran la sincronización, la memoria, la eficacia en la solución técnica necesaria, etc. Sin embargo, todo lo mencionado representa apenas una pequeña parte de un sistema o proceso que se encuentra inmerso dentro de la capacidad intelectual de cada individuo y directamente proporcional a su experiencia musical. Es, por esta razón, que el desarrollo de la INMU puede y debe mejorar significativamente a través del planteamiento de estrategias educativas concretas que permitan la adquisición y el desarrollo de las aptitudes musicales.

Informe final de la experta nº4

Es imprescindible, la actitud atenta y constante por parte del profesor, así como la intención de “seguir creciendo” con sus alumnos. No abusar de los medios (incluidos los instrumentos). Hay que recordar que el primero y mejor es nuestro propio cuerpo.

En la práctica de técnicas de improvisación vocal, instrumental y motriz, hay que tener en cuenta que lo que uno descubre y aprende por sí mismo es un hallazgo para toda la vida; aunque una idea que hoy nos sirve, quizá mañana no funcione. Durante estas actividades toda idea será bienvenida, ayudando así a que aflore la espontaneidad de los alumnos.

Pasar de la imitación a la invención es un paso importante que deberá ocurrir de forma natural, espontánea y paulatinamente. Hay que recordar que la improvisación es el primer factor para el desarrollo de la creatividad.

El profesor, al igual que los alumnos, tiene derecho a equivocarse y obligación de enterarse y rectificar. Por esto, deberá estar atento y al día recordando lo que dice una frase: “ahora que habíamos aprendido la respuesta, nos han cambiado las preguntas”.

Informe final del experto nº5

El arte conviene mostrarlo desde que somos niños; nos sirve como transporte para desarrollarnos como individuos y..., por qué no decirlo, ¡ser mejores personas!

Todos nacemos con algo especial; se le puede llamar "don"; un don para la enseñanza, para ser periodista, para ser gran comunicador etc. Igual ocurre en el arte y, en este caso, con la música. Del 100% de personas, probablemente el 10% tengan el don de la música; al resto, la música les servirá para desarrollarse mejor en su vida y ser más felices. Sobre la Inteligencia Musical, creo que se nace con ella y posteriormente se desarrolla y refuerza con el estudio, el tesón, y la ilusión. No

debemos olvidar que para tales fines tenemos que tener la inquietud por aprender y la humildad para dejarnos enseñar, ya que tendríamos que vivir muchas vidas para llegar a entender la música en toda su plenitud.

Informe final de la experta nº6

La INMU es una de las inteligencias múltiples que posee todo ser humano y que le capacita para comprender cognitiva y emocionalmente el lenguaje de la música. Es ante todo una forma de comunicación y expresión. Se manifiesta en un placer por llevar a cabo actividades relacionadas con el fenómeno musical (audición, tocar un instrumento, bailar, cantar, etc.) así como en una competencia a la hora de comprender los textos musicales, abordarlos desde el punto de vista técnico e interpretativo y comunicarlos a los demás.

Los alumnos de música son disciplinados, perfeccionistas, les gustan los retos, ávidos de aprender, con algunos problemas en sus relaciones interpersonales y unos niveles de emocionalidad por encima de la media.

El entorno familiar (apoyo de los padres), del Conservatorio (apoyo del profesor y del resto de la comunidad educativa) y, finalmente, el entorno socio-económico, juegan un papel muy importante en el desarrollo de la INMU.

Las estrategias para mejorarla INMU serían: favorecer un aprendizaje significativo (con un diseño interdisciplinar del plan de estudios), un profesorado motivado que transmita placer por la música, actividades de grupo, etc.

El contacto con la música ayuda al ser humano a la unificación personal y por tanto a la autorrealización.

Informe final del experto nº7

He podido constatar, a través de las opiniones de los demás expertos que han participado en este panel Delphi sobre la Inteligencia Musical, la importancia y la repercusión que, sobre los músicos y la música, ejerce la INMU y a la que no se suele prestar especial atención, sobre todo en los Conservatorios, dando por hecho que el desarrollo de la INMU no tiene razón de ser, por considerar que cualquier músico dispone de una Inteligencia Musical innata, a la que no hace falta prestarle la mínima atención. Estoy completamente seguro que, influyendo sobre las actitudes de los alumnos y trazando estrategias orientadas a desarrollar la INMU, se ayudará a los músicos, en mayor medida, a ser mejores profesionales y, lo que es más importante, a ser mejores personas.

Informe final de la experta nº8

La Inteligencia musical es la capacidad de expresarse cantando, bailando, tocando instrumentos, componiendo (en el sentido más amplio del término) y escuchando con cierta agudeza. Puede manifestarse en personas sin que haya mediado un proceso de enseñanza y aprendizaje formal. La INMU depende más de estímulos vitales y sociales que de una enseñanza reglada que, obviamente, puede estimularla.

En general, los estudiantes de instrumento tienen una mayor coordinación; esta variable corporal incide también en un cierto equilibrio emocional. Algunas actitudes que se desarrollan son la constancia, atención, concentración, autoconfianza, facilidad para expresar las propias ideas, cooperación y trabajo en grupo, aceptación de las críticas, espíritu de superación, memoria y uso de estrategias en la resolución de problemas.

Informe final del experto n°9

Partiendo de la Teoría Triárquica de la Inteligencia que propone R. Sternberg, podemos decir que la INMU está constituida por tres aspectos fundamentales: a) nos permite procesar adecuadamente la información musical (inteligencia componencial), nos capacita para expresar nuevas ideas musicales (inteligencia experiencial) y nos concede la posibilidad de adaptarnos y manejar adecuadamente un contexto musical determinado, así como aprovechar las oportunidades musicales que surgen.

Los estudiantes que desarrollan la INMU suelen tener un buen autoconocimiento, tienen capacidad de superación en el ámbito musical (y por extensión en otros aspectos de su vida), desarrollan la creatividad y suelen ser personas expresivas que, con la práctica, aprenden a dominar las situaciones de estrés, adquiriendo un buen grado de autocontrol. Desde el punto de vista pedagógico, podemos decir que la formación musical es extremadamente importante para el desarrollo de la completa personalidad del estudiante.

Para el desarrollo de la INMU es necesario implementar en el aula de música programas de intervención basados en una metodología operativa y participativa que tenga en consideración los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su inteligencia emocional, y en la que el profesor adopte unos estilos de liderazgo que promuevan el rendimiento tales como el visionario, democrático, afiliativo y socrático. No podemos olvidar el importante papel que juegan las familias, ya que son la principal fuente de motivación que tienen los niños fuera del Centro Escolar.